



Universidade de Aveiro Departamento de Educação  
2012

**ANA PATRÍCIA  
MAIA ALCAIDE**

**A ESCOLA DE VALONGO DO VOUGA:  
A CAMINHO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA**





**ANA PATRÍCIA  
MAIA ALCAIDE**

**A ESCOLA DE VALONGO DO VOUGA:  
A CAMINHO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – especialização em avaliação, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



## **O júri**

Presidente

**Professora Doutora Maria Teresa Bixirão Neto**

Professora Auxiliar, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

**Professora Doutora Ana Maria Silva Pereira Henriques Serrano**

Professora Associada, Instituto de Educação da Universidade do Minho

**Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira**

Professora Auxiliar, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro



## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Rosa Madeira, por me ter acolhido, por ter sido paciente e compreensiva e, sobretudo, pelo conhecimento e entusiasmo que me transmite quando fala destas causas.

À minha família: ao Pedro pelo seu apoio incondicional; aos meus pais, David e Rosa, por todos os princípios que me transmitiram; à avó dos meus filhos, Natércia, por todo o apoio que foi imprescindível; à minha irmã, Diana que me motiva.

À comunidade escolar que ao permitir este estudo demonstrou todo o seu sentido cívico.

Em especial, à minha avó, Albina, e aos meus filhos, José e Maria.





## **palavras-chave**

Inclusão, práticas inclusivas, culturas inclusivas, políticas inclusivas, barreiras à aprendizagem e participação.

## **Resumo**

Este estudo foi realizado numa Escola do Concelho de Águeda com o objetivo de conhecer a perceção dos alunos e professores relativamente às culturas, políticas e práticas inclusivas existentes na Escola E.B 2,3 de Valongo do Vouga.

Questionámos em que medida os alunos e professores consideram que a Escola tem vindo a adotar o paradigma da Educação Inclusiva em relação às várias dimensões da inclusão e verificámos quais os pontos fortes e as oportunidades de melhoria da escola em matéria de inclusão.

A população seleccionada foram todos os alunos e professores da escola EB2,3 de Valongo do Vouga.

Os dados foram recolhidos através de inquéritos por questionários, os quais foram adaptados dos modelos do *Index for Inclusion* e a análise foi com auxílio do programa Microsoft Excel 2010. Da análise e da discussão dos resultados à luz da literatura verificou-se que a escola EB2,3 de Valongo do Vouga pode ser considerada uma escola inclusiva.



**Keywords**

Inclusion, Inclusive Practices, Inclusive Cultures, inclusive policies, barriers to learning and participation.

**Abstract**

This study was conducted in one school of the District of Aveiro with the objective of knowing the perception of students and teachers about the inclusive cultures, policies and practices existing in the School EB 2,3 de Valongo do Vouga.

We questioned the students and teachers in which measure they consider that the School has adopted the paradigm of inclusive education on the various dimensions of inclusion and we verified which were the strengths and the opportunities for improvement in terms of inclusion.

The population selected were all students and teachers of the school EB2, 3 Valongo Vouga.

Data were collected by questionnaires, which were adapted from models of the Index for Inclusion and analysis was aided by the program Microsoft Excel 2010.

Analysis and discussion of the results in light of the literature found that the school EB2, 3 Valongo Vouga can be considered an inclusive school.



## ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico .....	4
1.1 - Fundamentos da educação inclusiva .....	4
1.2 - Vantagens da educação inclusiva.....	7
1.3 - Criação de comunidades escolares inclusivas .....	10
1.4 - Estratégias para o desenvolvimento da educação inclusiva.....	13
1.4.1 O apoio, a colaboração e a cooperação .....	13
1.4.1.1 Alunos .....	14
1.4.1.2 Professores, diretores e técnicos .....	15
1.4.1.3 Família .....	17
1.4.1.4 Colaboração entre a escola e a comunidade.....	18
1.4.2 Estrutura e flexibilização do currículo .....	19
1.4.3 Avaliação, progressão e certificação .....	20
Capítulo II - Enquadramento Social .....	21
1. O Concelho de Águeda.....	21
1.1 Enquadramento territorial.....	21
1.2 Enquadramento sócio – económico .....	21
1.3 População e demografia .....	23
1.4 Educação e formação .....	24
1.5 Apoios e complementos educativos no concelho de Águeda .....	25
1.5.1 A componente de apoio à família e as atividades de enriquecimento curricular no 1.º CEB.....	25
1.5.2 A rede de apoio educativo, da rede solidária ao 1.º CEB – a valência de atividades de tempos livres (ATL) .....	26
1.5.3 Auxílios económicos – livros e material escolar.....	26
1.5.4 Fornecimento de refeições.....	26
1.5.5 Transportes escolares.....	26
1.6 Ação social no concelho de águeda .....	27

1.6.1	Uma resposta do concelho à necessidade de inclusão social e educacional de todos os seus cidadãos .....	27
2.	O Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga .....	30
Capítulo III - Procedimentos Metodológicos .....		38
1	Objetivos do estudo .....	38
2	Tipo de estudo .....	38
3	População estudada .....	39
4	Técnicas de recolha e tratamento da informação .....	41
4.1	Inquérito por questionário .....	41
4.2	Organização, apresentação e análise dos dados .....	44
5	Procedimentos .....	44
Capítulo IV – Apresentação, análise e discussão dos resultados .....		46
1	Descrição e análise da dimensão criar culturas inclusivas .....	46
1.1	Criar culturas inclusivas na perspetiva dos professores .....	46
1.2	Criar culturas inclusivas na perspetiva dos alunos .....	51
1.3	Análise conjunta das perspetivas dos alunos e dos professores relativamente à dimensão criar culturas inclusivas na Escola EB2,3 de Valongo do Vouga. ....	54
2	Descrição e análise da dimensão implementar políticas inclusivas .....	59
2.1	Implementar políticas inclusivas na perspetiva dos professores .....	59
2.2	Implementar políticas inclusivas na perspetiva dos alunos .....	64
2.3	Análise conjunta das perspetivas dos alunos e dos professores relativamente à dimensão implementar políticas inclusivas na escola EB2,3 de Valongo do Vouga .....	66
3	Descrição e análise da dimensão promover práticas inclusivas .....	71
3.1	Promover práticas inclusivas na perspetiva dos professores .....	71
3.2	Promover práticas inclusivas na perspetiva dos alunos .....	76
3.4	Análise conjunta das perspetivas dos alunos e dos professores relativamente à dimensão promover práticas inclusivas na escola EB2,3 de Valongo do Vouga. ....	79
Considerações finais e recomendações .....		91
Bibliografia .....		94
Anexos .....		97

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Constituição da amostra em estudo.....	39
Gráfico 2 – Sexo dos alunos que caracterizam a amostra em estudo .....	39
Gráfico 3 – Idade dos alunos que caracterizam a amostra em estudo .....	40
Gráfico 4 – Freguesia de residência dos alunos que caracterizam a amostra em estudo.....	40
Gráfico 5 - Todos se sentem bem-vindos à escola.....	46
Gráfico 6 - Os alunos ajudam-se mutuamente. ....	47
Gráfico 7 – Os profissionais colaboram entre si .....	47
Gráfico 8 – Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito .....	47
Gráfico 9 – Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.....	48
Gráfico 10 - Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva .....	48
Gráfico 11 – As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.....	48
Gráfico 12 – Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos...	49
Gráfico 13 – Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais partilham uma filosofia de inclusão.....	49
Gráfico 14 – Todos os alunos são valorizados de igual forma .....	49
Gráfico 15 – Os profissionais e os alunos respeitam-se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.....	50
Gráfico 16 – Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar .....	50
Gráfico 17 – A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.....	51
Gráfico 20 – Todos têm o direito de ser bem-vindos à escola.....	51
Gráfico 21 – Os alunos ajudam-se uns aos outros.....	51
Gráfico 22 – Os profissionais colaboram entre si .....	52
Gráfico 23 – Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito .....	52
Gráfico 24 – Os pais sentem-se envolvidos com a escola .....	52
Gráfico 25 – Há uma parceria entre os profissionais e os pais.....	53
Gráfico 26 – Os professores não favorecem um grupo de crianças e jovens em relação a outros grupos .....	53
Gráfico 27 – Os professores tentam ajudar todos os alunos a fazer o melhor que podem .....	53
Gráfico 28 – Os professores consideram que todos os alunos são igualmente importantes.....	54
Gráfico 31 - A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa .....	59
Gráfico 32 - Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola .....	59
Gráfico 33 – A escola procura admitir todos os alunos da sua localidade .....	60
Gráfico 34 – A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos .....	60
Gráfico 35 – Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola .....	60
Gráfico 36 - A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.....	61
Gráfico 37 – Todas as formas de apoio são coordenadas .....	61
Gráfico 38 – As ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos .....	61
Gráfico 39 – As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objetivamente políticas de inclusão .....	62

Gráfico 40 – Os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos .....	62
Gráfico 41 – O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem .....	62
Gráfico 42 – Existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem .....	63
Gráfico 43 – A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares .....	63
Gráfico 44 – As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas .....	63
Gráfico 45 – O <i>bullying</i> é desencorajado .....	64
Gráfico 48 – Os professores facilitam a frequência desta escola aos alunos com deficiência .....	64
Gráfico 49 – Quando veio pela primeira vez para esta escola sentiu-se apoiado na sua integração.....	64
Gráfico 50 – Os professores gostam de ensinar todas as suas turmas .....	65
Gráfico 51 – Os professores tentam resolver todo o tipo de problemas de comportamento não procurando que os alunos em causa abandonem a escola.....	65
Gráfico 52 – Os professores esforçam-se muito para que a escola seja um local a que os alunos gostam de vir .....	65
Gráfico 53 – É feito tudo o que é possível para impedir o <i>bullying</i> .....	66
Gráfico 56 - O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos...	71
Gráfico 57 - Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos .....	71
Gráfico 58 – As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença .....	72
Gráfico 59 – Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem ...	72
Gráfico 60 – Os alunos aprendem colaborando uns com os outros .....	72
Gráfico 61 - A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos .....	73
Gráfico 62 – A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo .....	73
Gráfico 63 – Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa ..	73
Gráfico 64 – Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos .....	74
Gráfico 65 - Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos .....	74
Gráfico 66 - Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula .....	74
Gráfico 67 – A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.....	75
Gráfico 68 – Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.	75
Gráfico 69 – Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.....	75
Gráfico 70 – Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.....	76
Gráfico 71 – Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos .....	76
Gráfico 74 – Os professores tentam tornar as lições acessíveis à compreensão de todos. ....	76
Gráfico 75 – Os alunos são ensinados a apreciar as pessoas que vêm de meios distintos dos deles.....	77



Gráfico 76 – Os alunos sabem, geralmente, o que vai ser ensinado nas próximas aulas.....	77
Gráfico 77 – Na maioria das aulas, os alunos e os professores têm um relacionamento agradável uns com os outros.....	77
Gráfico 78 – Os professores dão ajuda a todos os que dela precisam .....	78
Gráfico 79 – Os professores de apoio trabalham com todos os alunos que dele precisam.....	78
Gráfico 80 – Os trabalhos de casa ajudam a aprendizagem e são devidamente explicados .....	78
Gráfico 81 – Organizam-se atividades com interesse para todos, fora das aulas .....	79
Gráfico 72 – Análise global da dimensão Criar Culturas Inclusivas: pontos fortes e oportunidades de melhoria segundo a perspetiva dos professores.....	83
Gráfico 73 – Análise global da dimensão Criar Culturas Inclusivas: pontos fortes e oportunidades de melhoria segundo a perspetiva dos alunos.....	84
Gráfico 74 – Análise global da dimensão Implementar Políticas Inclusivas pontos fortes e oportunidades de melhoria segundo a perspetiva dos professores .....	85
Gráfico 75 – Análise global da dimensão Implementar Políticas Inclusivas: pontos fortes e oportunidades de melhoria segundo a perspetiva dos alunos ....	86
Gráfico 76 – Análise global da dimensão Promover Práticas Inclusivas: pontos fortes e oportunidades de melhoria segundo a perspetiva dos professores.....	88
Gráfico 77 – Análise global da dimensão Implementar Políticas Inclusivas: pontos fortes e oportunidades de melhoria segundo a perspetiva dos alunos ....	89

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 – Vantagens da inclusão para os alunos com e sem NEE .....	7
Tabela 2 – Vantagens da inclusão para os alunos, professores e para a comunidade .....	8
Tabela 3 – Resumo do estudo sobre o abandono escolar .....	34

## **Nomenclatura**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEF – Curso de Educação e Formação

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CRI – Centro de recursos para a inclusão

CERCIAG - Cooperativa Para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de  
Águeda

DL – Decreto – Lei

EB2,3 – Ensino Básico do 2º e 3º Ciclo

EI – Educação Inclusiva

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPSS – Instituto Português de Segurança Social

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OMS – Organização Mundial de Saúde

PEI – Programa Educativo Individual

UNESCO – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

TEIP – Território Educativo de Intervenção prioritária



## INTRODUÇÃO

De acordo com as mudanças ideológicas e políticas vivenciadas ao longo dos tempos, as atitudes e valores da sociedade no que diz respeito à exclusão social sofreram inúmeras mudanças. A educação tem passado por várias etapas que vão desde, a segregação das pessoas consideradas diferentes até à inclusão das mesmas na escola e na sociedade.

Passos significativos têm sido alcançados desde a época em que a escola e a sociedade se regiam por uma política segregacionista até á atualidade, época em que a comunidade e a escola tentam caminhar sob a orientação de uma política inclusiva, assente no princípio de uma “Educação para Todos” evocado na Declaração de Salamanca.

No ponto de vista de uma educação para todos, Booth e Ainscow (2002:5) defendem que não é só às crianças com “necessidades educativas especiais” que se deve dar atenção quando falamos de inclusão, mas antes, a todos os alunos, que por algum motivo se encontram em situação de vulnerabilidade e que apresentam barreiras à sua aprendizagem e à sua participação. Estas barreiras não são, somente, causadas por barreiras relacionadas com a deficiência, o género, a raça, a etnia, as condições socioeconómicas mas, também, podem ser “encontrados em qualquer aspeto da escola. Nos alunos, pais, comunidades e professores; na mudança das culturas, políticas e práticas”. (Ibidem, 2002:10)

Booth e Ainscow (2002:10) defendem que as barreiras à aprendizagem e à participação podem negar o acesso à escola ou limitar a participação dentro dela.

Cabe portanto à comunidade escolar e à sociedade criar as condições necessárias para que todas as crianças que, por algum motivo apresentem barreiras à aprendizagem e participação e se encontrem em situação de vulnerabilidade, possam participar na escola sem limitações e nela possam ter sucesso.

No que respeita à escola, esta deverá ter a capacidade de se autoavaliar de forma a verificar qual é a sua capacidade de resposta (inclusão) perante todos os alunos e, se necessário deverá renovar-se de forma a adaptar-se a todos eles.

Neste contexto, Booth e Ainscow (2002:9-13) consideram que a abordagem das escolas numa perspetiva de desenvolverem a sua capacidade de inclusão deverá passar pelo desenvolvimento, nas escolas, das três dimensões da inclusão: a *implementação de políticas inclusivas*, a *promoção de práticas inclusivas* e a *criação de culturas inclusivas*. Segundo estes autores todas estas dimensões são necessárias para o desenvolvimento

da inclusão na escola e qualquer perspetiva de mudança na escola deve ter em conta todas estas dimensões.

A Escola EB2,3 de Valongo do Vouga é uma escola TEIP, em que dado os valores em que assenta a sua filosofia de intervenção, as características sociais e educacionais dos alunos e do meio em que está inserida, assim como os caminhos que tem percorrido na procura de abraçar a todos, verificamos que é uma escola que pretende ser inclusiva. É neste contexto que surge a seguinte pergunta de investigação: Será que a Escola EB2,3 de Valongo do Vouga é emergente em matéria da Inclusão?

De forma a apoiarmos a autoavaliação e desenvolvimento desta escola em matéria de inclusão, propomo-nos responder à questão de partida através da realização do presente estudo intitulado *A Escola de Valongo do Vouga: a caminho de uma escola inclusiva*.

De forma a conhecermos um pouco mais sobre a Inclusão na Escola EB2,3 de Valongo do Vouga consideramos importante conhecer as perspetivas dos alunos e dos professores sobre as culturas, políticas e práticas inclusivas da Escola e verificar se estas vão ao encontro de uma filosofia da Inclusão.

Nestes termos, traçamos para este estudo, o seguinte objetivo geral: conhecer a perceção dos alunos e professores relativamente às culturas, políticas e práticas inclusivas existentes na Escola E.B 2,3 de Valongo do Vouga, de onde emergem seguintes objetivos específicos que o complementam e explicitam: (i) descrever e analisar as dimensões da Inclusão da Escola EB2,3 de Valongo do Vouga de acordo com as perspetivas dos alunos e dos professores; (ii) evidenciar os pontos fortes e as oportunidades de melhoria das diferentes dimensões da inclusão da Escola E.B 2,3 Ciclos de Valongo do Vouga.

De forma a atingirmos os nossos objetivos do estudo e assim podermos “acrescentar mais um ponto” favorável à evolução desta escola, organizámos o nosso estudo da seguinte forma: na primeira parte é realizado o enquadramento teórico que está subjacente a este estudo e no qual são fundamentados e desenvolvidos os conceitos e as teorias referentes à inclusão; práticas Inclusivas, culturas Inclusivas, políticas inclusivas, barreiras à aprendizagem e participação e apoio.

Na segunda parte deste trabalho, procedemos ao enquadramento social do nosso estudo, onde é feito um levantamento das características físicas e sociais relevantes para a compreensão dos resultados que possam advir deste estudo. Assim, nesta parte será estudado o Concelho de Águeda e, de uma forma mais específica, o Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga (agrupamento ao qual pertence a escola do nosso estudo).

Numa terceira parte do serão referidas as opções metodológicas, serão tratados e analisados os dados e, posteriormente, tendo em consideração os objetivos que norteiam este estudo, serão discutidos os resultados fundamentando-os com a teoria.

Por último serão elaboradas as considerações finais acerca do estudo e apresentadas algumas reflexões acerca de oportunidades de melhoria ou de diretrizes para futuros estudos.

## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1.1 - FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A legislação portuguesa, nomeadamente a Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 13º, 74º e 34º, salienta, respetivamente, que *todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a Lei; todos têm direito ao ensino com garantia, do direito à igualdade de oportunidades e de acesso e êxito escolar e, que compete ao Estado adotar medidas específicas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante, nomeadamente, a afetação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação.*

Na Declaração de Salamanca citada por Costa (2006:9) está referido que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nómadas ou remontas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.”

*O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as comunidades. (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994:21)*

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999:21), consideram que o ensino inclusivo é a inclusão de todos – “independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”.

A inclusão segundo Booth e Ainscow, (2002:5) “está frequentemente associada a alunos que apresentam deficiências ou a alunos considerados com “necessidades educativas especiais””. Mas estes autores, à semelhança de Costa (2006:5), referem que o conceito de educação inclusiva deve implicar “um olhar sobre todos os alunos, e considerando que qualquer criança, em qualquer momento, pode ter dificuldades ou deparar com obstáculos na sua aprendizagem”.

Assim, o conceito de inclusão não se refere unicamente à inclusão das crianças



consideradas com “necessidades educativas especiais”, mas antes a todos os alunos, que por algum motivo se encontram em maior situação de vulnerabilidade e que apresentam barreiras à sua aprendizagem e à sua participação.

Booth e Ainscow (2002:8), referem que “a inclusão consiste na minimização de todas as barreiras à educação de todos os alunos. (...) Desenvolver a inclusão implica reduzir as pressões de exclusão. Ou seja, implica reduzir todas as pressões temporárias ou duradouras que impedem uma plena participação”. Estas pressões podem ser resultantes de dificuldades relacionais, da forma ou tipo de matéria ensinada e/ou do sentimento de desvalorização por parte do aluno, entre outras.

O ensino e a educação deverão, então, inserir-se nesta política, seja porque constituem um direito de todos os cidadãos, e portanto nomeadamente daqueles que estão em situação de vulnerabilidade, apresentando barreiras à sua aprendizagem e participação, seja porque são um veículo essencial para a sua reabilitação e integração na sociedade em que vivem.

As práticas segregacionistas do passado tiveram efeitos prejudiciais não só para as pessoas em situação de vulnerabilidade, mas também para as escolas e a sociedade em geral. Karagiannis, Stainback e Stainback, (1999) concluíram que quando as escolas são exclusoras, o preconceito fica inserido na consciência de muitos dos alunos e quando estes se tornam adultos têm um maior número de comportamentos promotores de conflitos sociais.

Na verdade, a escola deve proporcionar os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias atingindo a educação para todos, princípio referido na Declaração de Salamanca (1994) e que evidencia, claramente, a intenção da escola em ser inclusiva e em reconhecer e satisfazer as necessidades diferenciadas de todas as crianças, tendo sempre em conta o todo.

*A inclusão é um processo que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, através do incremento da sua participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade e da redução da exclusão à educação e na educação. Envolve modificações nos conteúdos, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias e a convicção de que é responsabilidade do sistema educativo garantir a educação de todos os alunos. (UNESCO, 2005 citado por Crespo, Croca, Breia e Micaelo, 2011: 7)*

De acordo com (UNESCO, 2005) citada por Crespo, Croca, Breia e Micaelo (2011:7), são as seguintes as ideias-chave que norteiam a educação inclusiva: a *inclusão é um processo; a inclusão diz respeito à participação de todos os alunos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade; a inclusão implica a identificação e a remoção de barreiras à*

*participação e à aprendizagem (ao nível das atitudes, da comunicação, do espaço físico, do meio-sócio-económico, entre outras) e a inclusão baseia-se no princípio de que as escolas são responsáveis por garantir a educação de TODOS os alunos.*

Inclusão é o processo de criar um todo, de juntar todas as crianças e fazer com que todas aprendam juntas. Inclusão significa ajudar todas as pessoas (crianças e adultos) a reconhecer e apreciar os dotes únicos que cada indivíduo traz para uma situação ou para uma comunidade. Para Stainback e Stainback (1999:480), “o objetivo da inclusão não é o de apagar as diferenças, mas o de que todos os alunos pertençam a uma comunidade educacional que valorize a sua individualidade”.

Stainback e Stainback (1999), referem que nas escolas e turmas inclusivas, os dons e os talentos de cada um, incluindo aqueles dos alunos tradicionalmente definidos como pessoas com deficiências importantes ou comportamentos destrutivos, são reconhecidos, encorajados e utilizados na sua maior extensão possível.

*A inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças. Isto pode implicar mudanças profundas no que acontece nas salas de aula, nas salas de professores, nos recreios e nas relações com os pais. Para incluir qualquer criança ou qualquer jovem, temos que estar preocupados com toda a pessoa, na sua globalidade. (Booth e Ainscow, 2002:8)*

Booth e Ainscow, (2002:7), salientam que a “inclusão envolve mudança. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos. É um ideal a que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido”.

*A inclusão implica tornar as escolas lugares acolhedores e estimulantes, tanto para o pessoal, como para os alunos. Trata-se de constituir comunidades que encorajam e celebram os seus sucessos. Mas a inclusão consiste também na construção de comunidades num sentido mais amplo. As escolas podem trabalhar com outras organizações e com as comunidades, de forma a desenvolver oportunidades educativas e promover as condições sociais dentro das suas localidades”. (Booth e Ainscow, 2002:9)*

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999:29) salientam que “se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos **reavaliar** a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo”. **(grifo do autor)**

## 1.2 - VANTAGENS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As vantagens da educação inclusiva não convencem, ainda, os docentes que valorizam mais a função académica da escola do que a educativa. Contudo para outros, “a filosofia da inclusão só traz vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se num modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar” (Correia, 2005:14).

Relativamente às crianças, Correia (2003:15) refere que a inclusão traz vantagens para os alunos com e sem necessidades educativas especiais, isto porque permite que as diferenças individuais sejam respeitadas e aceites.

*A inclusão promove a consciencialização e a sensibilização dos membros de uma determinada comunidade, porque permite uma maior visibilidade das crianças com necessidades educativas especiais. Assim, a sociedade percebe essas crianças como parte de um todo, aceitando-as, progressivamente, como tal. (Correia, 2005:55)*

Vejamos, de acordo com Santos (2007) quais são alguns dos benefícios proporcionados pela inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais e para aos alunos sem necessidades educativas especiais.

**Tabela 1 – Vantagens da inclusão para os alunos com e sem NEE**

<b>Vantagens da inclusão para os alunos com necessidades educativas especiais:</b>	<b>Vantagens da inclusão para os alunos sem necessidades educativas especiais:</b>
Reduz os efeitos da educação segregada, nomeadamente os efeitos negativos da categorização e atitudes negativas promovidas pela falta de convivência com crianças sem deficiência;	Permite às crianças sem deficiência desenvolverem óticas mais realistas e adequadas sobre os seus pares com deficiência;
Possibilita às crianças observar e aprender novas competências através da imitação de modelos diferentes dos seus;	Cria oportunidades para que as crianças desenvolvam atitudes positivas face à presença dos colegas portadores de deficiência na escola e mais tarde na comunidade;
Faculta a convivência entre todas as crianças com idades similares abrindo assim as portas a interação espontânea, fato que permite aumentar a competência social e comunicativa;	Promove a aprendizagem de comportamentos altruístas bem como em saber de que modo e quando usar tais comportamentos;
Proporciona às crianças com necessidades educativas especiais vivências reais que são uma ajuda fundamental para a vida em sociedade e mais tarde para a entrada no mundo do trabalho.	Permite a compreensão de que, apesar das limitações dos pares com necessidades educativas especiais, estes conseguem ter sucesso em muitos domínios.

Correia (2005:14-15) refere, também, algumas vantagens da inclusão para os alunos em situação de vulnerabilidade, para os alunos que aparentemente não apresentam ter barreiras à aprendizagem e à participação, para os professores e para a comunidade.

**Tabela 2 – Vantagens da inclusão para os alunos, professores e para a comunidade**

<b>Vantagens da inclusão</b>	
<b>Alunos sem NEE</b>	Têm a possibilidade de perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites, ou seja, aprendem que cada um, independentemente dos seus atributos, é importante, faz parte da sociedade e tem sempre algo de valor a dar aos outros.
<b>Alunos com NEE</b>	Têm a possibilidade de ter aprendizagens similares aos outros alunos e interações sociais adequadas; O estigma da deficiência é retirado, havendo uma preocupação com o desenvolvimento global dentro de um espírito de pertença, de participação em todos os aspetos da vida escolar, sem nunca esquecer a resposta às suas necessidades específicas.
<b>Profissionais da educação</b>	Têm a oportunidade de trabalhar com outros profissionais, permitindo desde logo aliviar muita da pressão associada ao ensino; O trabalho em conjunto com outros profissionais ajuda a quebrar o isolamento em que muitos profissionais se encontram e a desenvolver amizades mais duradouras fora da sala de aula; O trabalho compartilhado permite a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, um melhor combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação com outros profissionais da educação e com os pais; A vida profissional e pessoal dos docentes que trabalham em colaboração melhora, uma vez que o trabalho em colaboração torna o ensino mais estimulante, permitindo a experimentação de várias metodologias e a consciencialização das suas práticas e crenças.
<b>Comunidade</b>	As vantagens tornam-se evidentes também para a liderança escolar, para os pais e para outros recursos comunitários pois envolve-os, de uma forma diferente mas convergente, para ajudarem os alunos a atingir níveis satisfatórios de sucesso educativo; Tornada a escola numa comunidade de apoio, onde todos os alunos se sentem valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidos ética e moralmente.

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999: 26-27), referem que a maior vantagem do ensino inclusivo é a promoção do valor social da igualdade em que as diferenças são aceites e respeitadas. A criança sente-se integrada no seu grupo e todos ficam a saber que apesar da diferença todos temos valores iguais. “Os alunos aprendem a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer confortavelmente com as diferenças e

as semelhanças individuais entre seus pares” (Ibidem, 1999:23).

No mesmo sentido de Santos (2007), Karagiannis, Stainback e Stainback, (1999:22) referem, ainda que “a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida em comunidade” e que “as crianças aprendem muitas habilidades acadêmicas, (...) também habilidades da vida diária, de comunicação e sociais (...) através de interações com seus pares” (Ibidem, 1999: 23).

Ao educarem-se os alunos todos juntos, todos os alunos obtêm ganhos significativos com o processo de inclusão uma vez que desenvolvem atitudes positivas mutuamente, as crianças portadoras de necessidades educativas especiais têm oportunidade de se prepararem para a vida na comunidade, os professores conseguem melhorar as suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas. A filosofia inclusiva evita os efeitos da exclusão. (cf Correia 2008:24)

Nesta perspetiva, a educação inclusiva é eficaz uma vez que ajuda a diminuir as despesas tidas com as escolas especiais, podendo estes recursos serem disponibilizados para as turmas do regular, corresponde, também, à vontade dos pais em que os seus filhos sejam tratados com os mesmos direitos de todos os cidadãos e promove a dignidade, liberdade e a igualdade de direitos da criança ou jovem em situação de vulnerabilidade.

Segundo Ferreira (2007), existem muitos autores que criticam esta visão da escola inclusiva porque o espaço físico da inclusão, para muitos profissionais, ainda é privilegiado, em detrimento do uso de estratégias e recursos necessários ao sucesso do aluno. Para alguns autores, as respostas das escolas não são adequadas com as problemáticas dos alunos e estes alunos estão apenas integrados fisicamente em turmas do ensino regular, o que alguns autores apelidam de “inclusão exclusiva”.

Uma outra questão que se coloca é saber se a escola regular consegue assumir a grande responsabilidade de ser uma escola todos, o que se prende com o fato da escola não se encontrar dotada de serviços que ajudem na diminuição das barreiras à aprendizagem e à participação evidenciadas em alguns alunos.

É neste contexto que nos parece importante a renovação e reestruturação da escola, assim como a criação de elos com a família e de parcerias com a comunidade envolvente para que todos juntos caminhemos de forma convergente na construção de uma escola para todos e de uma futura sociedade que aceite a todos, valorize a individualidade e respeite os direitos de todos os seus cidadãos.

*A comunidade é o vínculo que une os alunos e os professores de maneira especial a algo mais importante do que eles próprios: valores, ideais compartilhados. (...) A comunidade pode ajudar os professores e os alunos a serem transformados de uma coleção de “eus” em um “nós” coletivo, proporcionando-lhes, assim, um sentido singular de identidade, de pertencer ao grupo e à comunidade. (Serviovanni citado por O'Brien e O'Brien (1999:51))*

### **1.3 - CRIAÇÃO DE COMUNIDADES ESCOLARES INCLUSIVAS**

#### **1.3.1 - Renovação e reestruturação da comunidade escolar**

Para que os efeitos positivos da inclusão se possam fazer sentir é necessário que a escola se empenhe em dar apoio à diversidade e dirija a atenção sobre os aspetos a ter em conta para melhorar a aprendizagem e a participação de qualquer criança, ou seja, é necessário que se reúnam esforços para reduzir e eliminar todas as barreiras à aprendizagem e à participação (nomenclatura alternativa ao conceito de necessidades educativas especiais que Booth e Ainscow consideram demasiado restrito, uma vez que as dificuldades de aprendizagem podem advir de outros fatores que não as deficiências). Estas barreiras podem estar ligadas a fatores relacionados com a sociedade, a economia, as culturas, as estratégias de ensino e de aprendizagem e a organização e política da escola e podem ser encontradas na escola, nas comunidades, nas políticas nacionais ou locais, na interação entre alunos, nos conteúdos ensinados e na forma como são ensinados. (Booth e Ainscow, 2002:9-10)

É necessário que se adote uma nova forma de encarar as barreiras à aprendizagem e à participação para que consigamos encontrar novas possibilidades de as ultrapassar e possamos responder com sucesso à diversidade de todos os alunos. Torna-se necessária a reforma, a reestruturação e a renovação das escolas.

*Os termos renovação escolar e reestruturação da escola (...) significam coisas diferentes para pessoas diferentes, mas, em essência, são usados para descrever a necessidade de transformar escolas públicas em instituições acolhedoras e sensíveis, capazes de responder de forma humana e eficiente às necessidades e habilidades específicas de todos os alunos. (Stainback e Stainback, 1999)*

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999), a renovação e reestruturação da escola envolve não só a renegociação e reorganização dos limites e estruturas da educação especial e da educação regular, a inclusão de todos nas turmas do regular, a forma como avaliamos os alunos e os instruímos, ou como planificamos o dia escolar mas envolve, também, a mudança de atitudes, valores, crenças sobre as pessoas, a

educação e a cultura. Esta arte de promover a inclusão envolve criatividade, desejo de mudança, elevação da autoestima do aluno, redimensionamento de ações e vencer medos que provocam os limites. (Karigiannis, Stainback e Stainback, 1999:22)

O'Brien e O'Brien (1999) referem que só quando as pessoas envolvidas neste processo de inclusão (renovação e reestruturação da escola) se apercebem da discrepância entre o que elas querem fazer e o que lhes permitem fazer os atuais limites, relacionamentos e estruturas e quando põem em prática a adequação (mudança) desses limites, relacionamentos e estruturas para se possibilitar os próximos passos para a inclusão é que começam a ver os efeitos positivos da inclusão.

Mas para que isso aconteça é necessário um empenhamento da comunidade em se reestruturar a nível global (na escola, na sala de aula, na formação de professores e nos projetos de colaboração e cooperação com a comunidade) de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos. É necessária uma “autoavaliação colaborativa que se baseie na experiência de todos os que estão relacionados com a escola. Não consiste em avaliar as competências de alguém, mas em encontrar formas de apoiar o aperfeiçoamento da escola e dos profissionais”. (Booth e Ainscow, 2002:16)

Contudo este processo de desenvolvimento da escola não deve ser visto como um processo mecânico. Ele surge como resultado da ligação de valores, emoções, ações e da reflexão, análise e do planeamento. (Booth e Ainscow, 2002:16).

Assim a comunidade escolar deverá renovar-se e reestruturar-se de forma a desenvolver as características de uma escola inclusiva. Segundo Costa (2006:11), elas são as seguintes:

- Ter uma perspetiva centrada na situação global de ensino e de aprendizagem (tentando superar as diversas barreiras que se opõem à participação do aluno);
- Reforçar o papel das equipas educativas inerentes às escolas, em especial dos docentes responsáveis pelas turmas, não se invalidando, no entanto, a importância fundamental da intervenção especializada, quando a gravidade dos casos o exija;
- Considerar, como fator de desenvolvimento educativo, a heterogeneidade das turmas e a organização da intervenção educativa a partir da análise da situação individual de cada caso, utilizando-se um *continuum* de meios - dos mais simples aos mais diferenciados – de acordo com o grau de gravidade e a incidência das situações.
- Espaços educativos a serem utilizados pela generalidade dos alunos;
- Considerar que qualquer aluno, em qualquer momento, pode necessitar de apoio e que é essencial não o compartimentar em grupos estanques, enquadrados por

diferentes departamentos ou serviços.

Os objetivos de uma escola inclusiva enquanto forças renovadoras da escola implicam que as organizações e os ambientes educacionais sejam adaptados, melhorados e preparados para atender às necessidades de todos os alunos.

Costa (2006:9-10) baseando-se no texto “Passo a passo para Uma Escola Inclusiva no País Basco” enumera os seguintes ideais da educação Inclusiva: (1) *procurar atingir uma educação que garanta simultaneamente os princípios da “equidade” e da “qualidade”;* (2) *promover o desenvolvimento de projetos Educativos e Curriculares baseados na inclusão, na equidade e na convivência democrática, envolvendo os professores, os alunos, as famílias e a comunidade social em que a escola se insere;* (3) *desenvolver uma escola para todos em que o sistema de apoios, sejam eles internos ou externos à escola, aumente a sua competência para uma resposta eficaz à diversidade dos alunos;* (4) *promover a participação de todos os alunos nas atividades da sala de aula e do âmbito extraescolar, de modo a que se tenha em conta o conhecimento e a experiência por estes adquiridos fora da escola e* (5) *potenciar os processos de ensino e de aprendizagem numa perspetiva ativa, através da mobilização de todos os recursos da escola e da comunidade assim como as oportunidades oferecidas pelas tecnologias de informação e de comunicação.*

Booth e Ainscow, (2002:9-13) consideram que o tipo de abordagem necessário ao desenvolvimento da inclusão deverá ter em consideração as três dimensões que caracterizam e influenciam a inclusão numa escola: a *implementação de políticas inclusivas*, a *promoção de práticas inclusivas* e a *criação de culturas inclusivas*. Segundo estes autores todas estas dimensões são necessárias para o desenvolvimento da inclusão na escola e qualquer perspetiva de mudança na escola deve ter em conta todas estas dimensões.

A cultura da escola é uma dimensão muito importante para ultrapassar as barreiras à aprendizagem e à participação e consequentemente para o desenvolvimento de valores inclusivos. *O desenvolvimento de valores inclusivos partilhados por todos e as relações de colaboração podem conduzir a mudanças nas outras dimensões.* (Booth e Ainscow, 2002:9-13)

*A chave para a inclusão bem-sucedida é a nossa disposição para visualizar, trabalhar e conseguir uma rede regular que se adapte e dê apoio a todos. Todos os alunos, incluindo os rotulados como com deficiência, querem estar em uma rede regular. Por isso, é essencial que tornemos a rede regular flexível e sensível as necessidades de cada um que estimulemos as amizades para os alunos que não têm*



*amigos na rede regular. Por isso a reestruturação é tão fundamental. Por meio dela, os bilhões de dólares atualmente gastos nos programas de educação em ambientes especiais segregados poderiam ser integrados na educação geral para ajudar a rede regular a prestar mais apoio, ser mais flexível e adaptar-se a melhor às necessidades individuais de todos os alunos.*

(Stainback e Stainback, 1999: 434)

## **1.4 - ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

De acordo com Lima-Rodrigues e Rodrigues (2011:43), existem fatores que são considerados essenciais para o desenvolvimento da EI nas Escolas Regulares, por exemplo Booth e Ainscow (2001) enunciavam as políticas, as práticas e as culturas como aspetos centrais da reforma inclusiva. Outros apontam outros fatores e apostam noutras estratégias como refere Sanchez (2005:133),

*Todos nós fomos protagonistas ou testemunhas da construção de estratégias paralelas ao ensino regular (realizadas, diga-se, com grande convicção), no sentido de recuperar os considerados menos capazes. Disso são exemplo os grupos de nível, os currículos alternativos, os territórios de intervenção prioritária, o ensino/a educação especial... Todas estas medidas, implementadas a nível do sistema ou da sala de aula, têm servido para legitimar a uniformidade do sistema no sentido de cumprir os seus objetivos que, embora diferentes de época para época, discriminam negativamente os seus públicos, de acordo com os respetivos objetivos. (Sanchez, 2005:133)*

É necessário que se desenvolvam e se apostem em estratégias de inclusão, na sala de aula, na escola e na comunidade que efetivamente se apoiem nos valores inclusivos e que permitam uma escola para todos e em que todos aprendem juntos.

Vejamos em seguida algumas das estratégias que incutem valores inclusivos.

### **1.4.1 O apoio, a colaboração e a cooperação**

*O apoio são todas as atividades que podem desenvolver a capacidade da escola em responder à diversidade. (Booth e Ainscow, 2002:11)*

Ele é considerado como um fator de mudança e melhoria das condições de aprendizagem e de participação dos alunos e não apenas como um conjunto de recursos que de alguma forma suplementam o que a classe regular proporciona aos seus alunos (Costa, 2006:14).

Assim, para a construção de uma comunidade inclusiva é necessário uma rede de apoios formais e informais direcionada para a educação regular e não para uma educação segregada. É necessário apoio, ou seja uma mobilização de recursos por parte das escolas e das suas comunidades de forma a reduzirem-se as barreiras à aprendizagem e à participação.

*Quando se fala de recursos não se trata unicamente de dinheiro. Tal como as barreiras, eles podem ser encontrados em qualquer aspecto da escola. Nos alunos, pais, comunidades e professores; na mudança das culturas, políticas e práticas. Os recursos baseados nos alunos, na sua capacidade de orientar a sua própria aprendizagem e se apoiarem mutuamente, tal como o recurso baseado na capacidade dos professores se ajudarem uns aos outros, são particularmente subestimados. (Booth e Ainscow, 2002:10)*

Stainback e Stainback (1999) referem que o sucesso na inclusão de todos está relacionado com o envolvimento e o apoio de alunos, professores, especialistas, pais e comunidade que trabalham em colaboração. São estes os recursos mais importantes que têm um impacto direto na aprendizagem e participação dos alunos. Vejamos mais detalhadamente, alguns dos recursos de apoio mais importantes:

#### **1.4.1.1 Alunos**

A construção de uma rede de apoio entre alunos permite que ao trabalharem juntos destruam as barreiras que a sociedade criou em relação à ideia daquilo que é uma norma.

A organização de atividades de colaboração entre alunos permite que haja a oportunidade de na sua diversidade se poderem conhecer e compreender melhor independentemente da sua cor, forma de vestir, crenças, língua ou capacidades.

Neste sentido O'Brien e O'Brien (1999), salientam que a construção de uma comunidade escolar inclusiva, começa com a aprendizagem que ocorre quando as pessoas que estão separadas se encontram frente a frente e se descobrem uma à outra, começando a adaptarem-se mutuamente.

As crianças ao se conhecerem, adaptarem e ao compreenderem-se melhor, revelam menos comportamentos de desagrado e aumentam os comportamentos promotores de relações de apoio e amizade

As amizades são elementos essenciais à promoção de contextos escolares inclusivos. (...) *desenvolver amizades significa viver e aprender junto. Significa intencionalidade, participação na comunidade e inclusão.* (Strully e Strully, 1999:170)

Segundo as autoras, as amizades protegem-nos de estar sós e vulneráveis e garantem que as nossas vidas sejam ricas e plenas. Está a tornar-se cada vez mais claro

que, sem amigos, não pode ocorrer a verdadeira inclusão de uma pessoa na escola e na comunidade.

Contudo, em diversas situações e, sobretudo num grupo heterogéneo, diversificado, desenvolver amizades não é algo que ocorra de forma fácil ou natural. É necessário começar a construir e a estimular as amizades na escola.

*(...) as escolas, por sua vez, dão pouca atenção aos valores sociais e educacionais da amizade. Mas são nossas amizades e relacionamentos que nos tornam membros das nossas comunidades.*

(Strully e Strully, 1999:175)

As amizades estão de fato no cerne de que todos precisamos uns dos outros. As escolas devem dar mais atenção aos valores sociais e educacionais das amizades.

#### 1.4.1.2 Professores, diretores e técnicos

*Certamente que é importante a ação e a participação dos decisores políticos, dos líderes da comunidade, das famílias, dos próprios alunos, enfim, de todas as pessoas que estão ligadas à escola; mas o papel dos professores enquanto profissionais dotados de uma assinalável autonomia e possibilidade de opção é fundamental. Os professores não são “funcionários”, no sentido de um profissional inserido numa cadeia hierárquica e burocrática e que tem de seguir instruções precisas e estritas. Os professores não podem também ser encarados como “técnicos”, no sentido em que eles não se movimentam numa profissão que exerce uma prática inquestionável, resolvendo através de metodologias claras os problemas que se lhes deparam. A profissão de professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis. (Rodrigues (2008) citado por Lima-Rodrigues e Rodrigues (2001:43))*

As diferenças entre as pessoas levam à criação de representações sociais negativas em que os defeitos e as incapacidades são os aspetos mais evidenciados gerando sentimentos e comportamentos de rejeição e exclusão.

É contra a existência destas barreiras atitudinais que os professores devem agir. Os professores, na perspetiva de Schaffner e Buswell, (1999:288) devem lidar diretamente com as diferenças porque *não lidar diretamente com as diferenças, ignorar nossas diferenças (assim como nossas semelhanças), transmite às crianças a mensagem de que as diferenças são algo que não pode ou não deve ser comentado.*

De acordo com Stainback, Stainback e Shapon-Shevin, (1999), os professores devem direcionar atitudes positivas em relação aos alunos vulneráveis de forma a estimular o desenvolvimento de atitudes igualmente positivas pelos demais alunos.

O professor deverá, também, preocupar-se com as suas práticas educativas e deverá promover as relações sociais entre as crianças. Stainback e Stainback (1999) referem que os relacionamentos positivos entre as crianças e a estimulação do respeito

mútuo entre elas devem ser incentivados e favorecidos pelos professores.

Lima-Rodrigues e Rodrigues (2001:45) consideram os professores são dos recursos mais importantes da educação inclusiva e que cada vez mais são solicitadas novas competências aos professores de forma a conseguirem apoiar a diversidade.

Os professores são chamados a ser proficientes no trabalho com grupos e no uso de estratégias interativas. Adicionalmente, são ainda chamados a desenvolver todas estas novas estratégias numa perspetiva inclusiva, querendo isto dizer que se espera que a sua intervenção promova a equidade social e que, assim, recuse a exclusão tanto no acesso como no sucesso de qualquer estudante. Todo este trabalho, para ser eficaz, necessita de ser desenvolvido em cooperação com outros docentes e técnicos, promovendo projetos de base interdisciplinar e com ligação à comunidade (RODRIGUES, 2007). Trata-se, sem dúvida, de um enorme conjunto de desafios.

Sage (1999) refere que uma peça fundamental na promoção de escolas inclusivas é o desenvolvimento de comportamentos cooperativos entre todos os defensores da mudança no ambiente escolar. Segundo o mesmo autor, as mudanças necessárias à inclusão no âmbito da sala de aula e ao nível administrativo, envolvem a partilha e cooperação. “Um ambiente escolar dinâmico em que exista apoio mútuo e trabalho compartilhado para criar estratégias, visando a garantir o sucesso do aluno é benéfico para que os professores experimentem e usem novas abordagens de ensino. (Schaffner e Buswell, 1999: 82)

Um professor toma decisões sobre as várias possibilidades de desenvolver o seu trabalho e esta autonomia tem uma consequência muito importante, pois, se o professor puder optar, ele só irá adotar as mudanças que acredita serem justas e úteis para o seu trabalho. Rodrigues (2008) citado por Lima-Rodrigues e Rodrigues (2001:44) refere que

Um professor com uma grande experiência profissional costumava dizer que a vitória mais importante de qualquer reforma educativa é vencer o poder da porta da sala de aula. E explicava: Se o professor não estiver profundamente convencido da utilidade e justiça de qualquer reforma educacional, ele poderá sempre usar a porta da sala para deixar a reforma no corredor. Também poderá fechar a porta para pôr em prática reformas que não estão oficializadas.

Em certas situações, também é muito importante a intervenção de terapeutas e técnicos, os apoios educativos prestados por estes profissionais devem sempre visar o contexto global da situação educativa dos alunos, evitando a sua separação da comunidade escolar de que são parte integrante. Este é um dos maiores pressupostos da educação inclusiva. Lima-Rodrigues e Rodrigues (2001:44) referem que

No que respeita a esta última solicitação aos professores – desenvolver projetos dentro de uma perspectiva de Educação Inclusiva – é interessante notar que algumas das competências que antes eram do domínio exclusivo dos professores de Educação Especial ou das escolas especiais, “migraram” para as escolas e professores regulares. Espera-se, assim, que o professor (...) as tarefas que os professores de Educação Especial necessitam desempenhar em ambientes

inclusivos, mencionam o ensino, a avaliação do aluno e a avaliação do ensino, o que mostra que também os professores de Educação Especial são chamados a assumir competências que antes não eram deles. Todas estas solicitações novas e desafiadoras nos interrogam sobre qual é o conhecimento que o professor deve adquirir e dominar para enfrentar em toda a sua extensão. Como foi dito, algumas destas competências dos professores de Educação Especial “migraram” para as competências dos professores regulares atuando em contextos inclusivos. Este fato aumentou o já de si extenso leque de solicitações a que o professor da Escola regular deve dar resposta.

Sage (1999), considera, que o diretor tem um papel importante na inclusão, ele cita um estudo seu feito em parceria com Burrello e concluiu que “as crenças e as atitudes dos diretores em favor da educação especial influenciam o seu comportamento para com os alunos com deficiência”. Além disso, “o papel mais importante que o diretor desempenha na inclusão dos alunos com deficiências é o de líder simbólico”. Entretanto, o autor reconhece que essa liderança estimulante por parte do diretor requer um certo equilíbrio. O papel do diretor é o de provocar mudanças necessárias no sistema em cada nível, no setor escolar central, na escola e em cada turma – é essencialmente um papel de facilitação.

De acordo com Correia (2005) para que haja uma escola inclusiva é necessário não só que um bom relacionamento entre professores e entre professores e gestores/administrativos seja alcançado, mas também se torna crucial que os professores adquiram as aptidões científicas e pedagógicas, para além daquelas adquiridas nos seus cursos de formação inicial, que lhes permitam poder atender às necessidades de todas as crianças que tenham a seu cargo.

#### **1.4.1.3 Família**

*A família constitui o alicerce da sociedade e, assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança e, apesar da existência do debate em torno do seu papel actual e da sua composição, a família mantém-se como o elemento-chave na vida e no desenvolvimento da criança. Deste modo, a Escola deverá sempre envolver a família nas decisões mais importantes respeitantes à criança, quer sejam crianças com um desenvolvimento normal quer sejam crianças com NEE.* (Allen e Petr, 1996 citados por Correia e Serrano, 2008:155)

A participação dos pais no processo de inclusão dos seus filhos na sociedade é um aspeto bastante importante da inclusão para que não se fale dele.

Uma atitude positiva dos pais em relação aos seus filhos facilita o processo de inclusão que estão a vivenciar. É importante mostrar que uma deficiência é apenas uma pequena parte da pessoa e que as informações sobre a deficiência de uma pessoa devem concentrar-se naquilo que a pessoa precisa para ser bem-sucedida, em vez de

concentrar-se no que está “errado” com ela. (Sommerstein e Wessels, 1999)

Sommerstein e Wessels (1999) referem que as crianças com menos de oito anos não apresentam desconforto em relação às deficiências e, na verdade, parecem não percebê-las. Contudo, o ensino médio pode ser uma fase de grandes oportunidades ou de grande isolamento. Quanto mais contatos os alunos tiverem, associados a informações e apoio, maior a probabilidade do desenvolvimento de relacionamentos duradouros.

Além de partilharem informações, os pais podem ajudar a promover a consciência da deficiência abrindo as suas portas aos jovens da vizinhança, esperando que a escola facilite os relacionamentos sociais, mantendo-se em contato e informando-se do acontece nas escola, participando nas atividades na escola, etc. Os pais que se isolam das atividades por conta de terem filhos com deficiência naturalmente isolam seus filhos de outras atividades e promovem a sua exclusão.

#### **1.4.1.4 Colaboração entre a escola e a comunidade**

Existem alguns elementos que quando presentes num sistema escolar contribuem para a criação de uma escola inclusiva e de qualidade e, conseqüentemente, para o sucesso de todos os alunos. Sage (1999) considera que para a promoção de contextos escolares inclusivos deverá haver um apoio ao nível político, organizacional e administrativo.

Os comportamentos inclusivos de professores e diretores escolares de nível básico são seriamente reduzidos se as diretrizes políticas e organizacionais não lhes proporcionarem um apoio explícito. (Sage,1999)

Existem outros serviços (religiosos, desportivos, culturais) exteriores à escola que permitem aprendizagens importantes e podem cooperar no sentido de eliminarem algumas das barreiras à aprendizagem e à participação. Deverá haver uma articulação de serviços e recursos que assente na criação de condições e oportunidades para que os alunos tenham acesso a outros tipos de apoio e orientação para além dos que a escola proporciona.

Este aspeto implica o reforço da articulação escola-família-comunidade e a estreita cooperação com os departamentos oficiais e privados que atuam nas áreas da saúde, segurança social, trabalho, lazer e cultura. (Costa, 2006:22).

Deve ser dada uma atenção especial à articulação entre as escolas/agrupamentos e as instituições locais na perspetiva do desenvolvimento de projetos de parceria que apoiem a inclusão escolar e comunitária.

“As escolas e as comunidades devem unir-se para garantir que sejam

estabelecidos e seguidos os princípios de uma educação os princípios de uma educação de qualidade para todos os alunos.” (Schaffner e Buswell, 1999:84-85)

É necessário que haja uma mudança na comunicação entre a comunidade e a escola e que esta seja implementada. A mudança para Stainback e Stainback (1999) deve começar por se processar nas estruturas do setor central de educação, na organização de cada escola e na didática da sala de aula.

Sage (1999) considera que as estratégias de apoio que promovem as práticas inclusivas nas escolas envolvem fundamentalmente a liderança, facilitação da mudança e cooperação entre todos (pais, professores, alunos e comunidade).

Karagiannis, Stainback e Stainback (1999:34), corroboram com a perspetiva de Sage e afirmam que para se ter um ensino inclusivo há que considerar três componentes interdependentes: a rede de apoio (que é considerada a componente organizacional que envolve a coordenação da escola), a consulta cooperativa e o trabalho em equipa (esta componente envolve toda a comunidade escolar) e a aprendizagem cooperativa (componente de ensino que é desenvolvida por todos os alunos e que pode ser feita através da tutela entre os pares).

#### 1.4.2 Estrutura e Flexibilização do Currículo

*A criação de uma escola inclusiva, onde todos os alunos se sintam reconhecidos, valorizados e respeitados envolve cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira como o currículo é transmitido. Não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas para responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos, mas o próprio currículo deve destinar-se às muitas maneiras em que os alunos se diferenciam. (Sapon-Shevin, 1999:288)*

Costa (2006:14) citando *In Open File on Inclusive Education, UNESCO, (2001)* refere que o currículo deve ter as seguintes características de forma a promover a filosofia da inclusão:

- *O currículo deve ser acessível a todos os alunos e basear-se em modelos de aprendizagem, eles próprios, inclusivos e deve acomodar-se a uma diversidade de estilos de aprendizagem.*
- *“O currículo deve organizar-se de forma flexível, respondendo à diversidade das necessidades individuais dos alunos (linguísticas, étnicas, religiosas ou outras) e não ser rigidamente prescrito a nível nacional ou central.”*
- *“Um currículo inclusivo coloca maiores desafios e exigências aos professores que devem ser apoiados nos seus esforços de planificação, organização e implementação dos contextos de aprendizagem que melhor asseguram a participação e sucesso dos alunos.”*

É necessário que o currículo seja estruturado e flexível, acessível a todos os alunos, de forma a proporcionar a todos o desenvolvimento de conhecimentos,

competências e valores, que a sociedade espera que os seus cidadãos adquiram. Algumas das competências a desenvolver, serão as necessárias para comunicar e interagir, conhecer e explorar o mundo, resolver situações problemáticas, desempenhar tarefas de autonomia pessoal e social. (Costa, 2006:16)

Stainback e Stainback (1999) defendem que a escola deve desenvolver um trabalho que ultrapasse a tradicional aprendizagem académica básica, dando prioridade, na elaboração do currículo, aos aspetos relacionados com as atitudes, interesses e habilidades que serão utilizados pelos alunos durante toda a vida.

Esta perspetiva é corroborada por Costa (2006:16), que refere que é fundamental conceber a aprendizagem não só num sentido académico, mas num sentido de oportunidades de aprendizagem que enfatizem competências e conhecimentos que sejam, pessoal e culturalmente, relevantes e funcionais para os alunos.

A flexibilização do currículo, para responder a cada caso em particular deve adaptar os conteúdos, ritmos e estilos de aprendizagem, às condições concretas de cada grupo, subgrupo ou indivíduo. *Assim, o currículo deve prever diferentes níveis de atividades e de participação, de forma a garantir a acessibilidade curricular a todos os alunos, independentemente dos seus níveis de entrada.* (Costa, 2006:17).

Dando-se mais ênfase às competências essenciais do que aos conteúdos programáticos e quando a escola e os professores colaboram entre si, evita-se a constituição de turmas especiais, que são a segregação dos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem, que é, em tudo, contrária à orientação inclusiva.

#### **1.4.3 Avaliação, Progressão e Certificação**

Muitas vezes uma avaliação negativa é um precedente de abandono escolar e de sentimentos de frustração e de incompetência. Assim a avaliação deverá ser apropriada, atenta à diversificação e alargada nos momentos, nos instrumentos e nos procedimentos avaliativos, deverá ser centrada no processo e no desempenho, contextualizada, participativa e reflexiva e menos normativa, possibilitando que cada aluno progrida ao seu ritmo, proporcionando-lhe as condições de aprendizagem e apoio mais adequadas e evitando assim as situações e sentimentos acima descritos. (Costa, 2006:20).



## CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO SOCIAL

### 1. O CONCELHO DE ÁGUEDA

O concelho de Águeda pertence ao distrito de Aveiro e situa-se na região centro-norte, mais propriamente na região do Baixo Vouga, tem por volta dos 50.000 habitantes, e uma densidade populacional de aproximadamente 146 hab. /Km.

#### 1.1 Enquadramento territorial

O concelho é limitado a levante pela Serra do Caramulo e a poente pela Várzea do rio Vouga, tem uma superfície de 335,3Km<sup>2</sup> e é composto por vinte freguesias: Agadão, Aguada de Baixo, Aguada de Cima, Águeda (freguesia sede do concelho), Barrô, Belazaima do Chão, Borralha, Castanheira do Vouga, Espinhel, Fermentelos, Lamas do Vouga, Macieira de Alcôba, Macinhata do Vouga, Óis da Ribeira, Préstimo, Recardães, Segadães, Travassô, Trofa e Valongo do Vouga (onde se encontra a sede do Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga).

O concelho é servido por vias de comunicação que têm alguma relevância em termos nacionais: I.C.2 (Lisboa/Porto); E.N.-230 (Aveiro/Caramulo); A25 (Aveiro/Viseu/Vilar Formoso) e pelo ramal ferroviário do Vale do Vouga (Senrada/Águeda/Aveiro).

Noutros tempos, também, o rio Águeda funcionou como uma via comercial de certo relevo, ligando a zona serrana ao litoral, transportando pessoas e mercadorias. Hoje, devido ao seu assoreamento, perdeu essa função e todo o tipicismo inerente. (Diagnóstico Social do Concelho de Águeda, 2008)

#### 1.2 Enquadramento sócio – económico

Inicialmente Águeda foi um concelho virado para a agricultura e para a pecuária. Nas zonas do interior, o gado e a exploração florestal eram as principais riquezas, nos campos banhados e fertilizados pelo rio, cultivavam-se em larga escala, o milho, a batata, o arroz e nas encostas mais suaves, a produção vinícola.

Simões (2010:24) refere que *a industrialização tem, em Portugal, o seu início no princípio do século XX (mais de um século depois do seu nascimento em Inglaterra).*

*“a localização da indústria nacional se reparte assimetricamente ao longo do território e que as zonas mais industriais são cerca de duas dezenas de concelhos pertencentes aos distritos do Porto, Braga e Aveiro (um dos quais é Águeda) e oito concelhos do distrito de Lisboa, considerando este autor que a industrialização do país se iniciou e difundiu a partir destes dois importantes núcleos. (Cruz citado por Simões 2010:24)*

Atualmente, o concelho é marcado por uma forte componente industrial apoiada numa dinâmica do concelho e que teve origem na grande iniciativa de empresários que trabalhavam e eram naturais do concelho, e na sua necessidade de construírem instalações, para que, de uma forma rápida, pudessem laborar e entrarem no mercado produtivo. Tal evolução levou a que nos anos 60 e 70 se verificasse um elevado número de construções industriais, transformações de barracões em indústrias e instalação de indústrias em edifícios destinados a outros usos. (Carta Educativa do Concelho de Águeda, 2008:7)

Atualmente, o concelho tem cerca de duas mil pequenas e médias indústrias. São os sectores da cerâmica, da metalurgia e das ferragens, da fabricação de mobiliário, da construção civil e do comércio a retalho em estabelecimentos especializados, os que têm maior peso na estrutura de emprego do concelho.

Desta forma, a população ativa trabalha na indústria, no comércio ou em serviços e, ainda, cultiva a terra após o trabalho diário como forma de subsistência. (Carta Educativa do Concelho de Águeda, 2008)

Simões (2010:25) refere que *a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento das unidades fabris vem, essencialmente, dos trabalhadores agrícolas, da região e dos arredores, que optam por um trabalho nas fábricas com salários regulares.*

*Esta mão-de-obra indiferenciada foi, em alguns casos, especializando-se, fruto da formação no local de trabalho que ocorre informalmente e, mais tarde, com a fundação da Escola Comercial e Industrial de Águeda onde Cruz (1987:45) citado por Simões (2010:25) diz que sucessivas gerações de filhos de empresários, de alguns operários e agricultores vão passar pela escola.*

Simões (2010:25) refere que *a mão de-obra no concelho continuará a ser, na sua grande maioria, indiferenciada e não especializada.*

Citando (Espiney, 2008:53-54), Simões (2010:25) observa que *o aumento da necessidade dessa mão-de-obra origina fluxos migratórios, essencialmente de zonas pobres do interior e de etnia africana, que assumem as tarefas produtivas mais duras e mal pagas, vivem em condições de pobreza marcadas, nomeadamente pelo não cumprimento de deveres e direitos sociais nas relações dos contratos de trabalho.*

Como podemos evidenciar, este desenvolvimento industrial favoreceu um movimento migratório que se refletiu numa evolução demográfica positiva do concelho. Segundo Censos de 2001, a população ativa do concelho rondava os 26.600 habitantes, dos quais 2,1% se dedicavam à agricultura; 59,9% à indústria; 38% aos serviços.

### 1.3 População e demografia

De acordo com os Censos de 2001, o concelho possui uma população residente de 49.041 habitantes, tendo esta vindo a aumentar desde 1950 a ritmos diferentes.

As freguesias mais populosas são as da zona poente e central do concelho (principalmente Águeda, Valongo do Vouga, Aguada de Cima, Macinhata do Vouga, Recardães, Espinhel e Fermentelos). As menos populosas localizam-se na zona mais interior do concelho, pertencendo a Macieira de Alcoba, Agadão, Belazaima do Chão.

O número de nascimentos e a taxa de natalidade têm diminuído no concelho, assim como a taxa de fecundidade. A diminuição verificada na taxa de natalidade e na taxa de fecundidade, condicionam inequivocamente o aumento do índice de envelhecimento do concelho. (Diagnóstico Social do Concelho de Águeda, 2008)

De acordo com a evolução da população por classes etárias, as únicas classes que têm vindo a aumentar durante os anos são as acima dos 30 e mais anos, abrangendo a população em idade fértil. No entanto, a população tem aumentado o que leva a crer que o concelho tem atraído população dos concelhos vizinhos.

Contudo onde efetivamente reside maior parte da população em idade escolar é nas freguesias de Águeda, Valongo do Vouga, seguidas de Macinhata do Vouga, Recardães e Aguada de Cima. As duas primeiras freguesias, Águeda e Valongo são das freguesias mais centrais do concelho.

*As projecções demográficas do concelho apontam para um decréscimo populacional do concelho para as próximas décadas, quer da população total quer para a população em idade escolar (seja qual for o grupo etário específico até aos 19 anos de idade) que se estende a cada freguesia do concelho. Esta diminuição já se previa aquando da análise da taxa de natalidade e taxa de fecundidade, ambas com tendência de diminuição. (Carta Educativa do Concelho de Águeda, 2008:62)*

Relativamente ao nível de escolaridade, a população do concelho de Águeda, de acordo com os dados do INE de 2001, aquando do último recenseamento da população apresenta um baixo nível escolaridade, tem uma taxa de analfabetismo de 7% sendo inferior à taxa do Continente e da Região que possuem uma taxa de 8.9% e 10.9% respetivamente.

*Mais de 50% da população não possui mais que o 1º CEB e 66.76% da população não possui a escolaridade obrigatória. No entanto estes valores são semelhantes aos do Continente e da Região Centro. (Carta Educativa do Concelho de Águeda, 2008:46)*

Simões (2008:25) refere que *a aposta em mão de obra indiferenciada conduziu à desvalorização da necessidade de formação, pois, uma vez que o desemprego era apenas residual em Águeda, todas as pessoas, mesmo com pouca formação conseguiam trabalho.*

#### 1.4 Educação e formação

A rede educativa concelho baseia-se numa cobertura entre a rede pública e a rede privada, ao nível da educação pré-escolar com rede solidária, e ao nível do ensino básico com a rede particular, com um total de 38 jardim-de-infância, 27 EB1, 4 EB23, 2 ES/EB3, uma escola particular de 2.º e 3.º CEB e uma Escola Superior de Tecnologia e Gestão. (Carta Educativa do Concelho de Águeda, 2008)

Paralelamente à recessão demográfica prevista para o concelho, também se evidencia uma redução do número de alunos em todos os níveis de ensino. Em termos de fluxos dos alunos, estes fazem-se essencialmente dentro das áreas do agrupamento de escolas.

De acordo com a Carta Educativa de Águeda de 2008, dos dados globais das taxas de não aproveitamento, o ensino secundário é o nível de ensino em que este problema mais se faz sentir. Em sentido inverso, o 1.º CEB é aquele que regista a menor taxa de não aproveitamento.

Relativamente às taxas de insucesso e de abandono escolar existem duas questões que lhe estão associadas: uma que se prende com a oferta formativa que motive os alunos que abandonam ou que sucessivamente não obtenham aproveitamento escolar, para que estes reingresssem no sistema escolar e concluam a escolaridade obrigatória; outra prende-se com a formação profissional e com a sua eventual inadequação aos interesses e realidades do mercado de emprego do concelho. Por último denota-se também alguma falta de divulgação das alternativas já existentes junto da população estudante alvo. (Carta Educativa do Concelho de Águeda, 2008:198-199)

Para a identificação das problemáticas que podem influenciar o desempenho escolar e o abandono escolar, foram convocadas a participar num *workshop* temático sobre Educação e Formação, realizado em Janeiro de 2008, as entidades que de algum modo estavam envolvidas nesta temática, tendo-se tecido uma análise crítica relativamente à situação do concelho de Águeda em matéria de educação e formação. (Diagnóstico Social do Concelho de Águeda, 2008)

Desta forma, as entidades presentes nessa reunião de trabalho identificaram a existência de 11 problemáticas:

1. Desvalorização do percurso escolar por parte de jovens e famílias socialmente vulneráveis;
2. Défice de apoios ao nível do ensino especial e intervenção precoce na creche e pré-escolar e apoios educativos no Ensino Básico;
3. Défice de competências pessoais, sociais e profissionais por parte dos jovens que abandonam o sistema de ensino regular;
4. Níveis significativos de iliteracia;
5. Elevada taxa de insucesso escolar, com especial enfoque no ensino básico;
6. Desvalorização social de algumas profissões manuais e técnicas;
7. Desajuste entre a procura e oferta de formação profissional;
8. Inadequação da oferta formativa e profissional para desempregados com habilitações inferiores ao 6.º ano;
9. Pouca

*valorização da formação profissional por parte das entidades empregadoras; 10. Sobreposição de oferta formativa entre escolas secundárias e centro de formação e 11. Número de horas que as crianças passam no interior dos estabelecimentos de ensino. (Plano de Desenvolvimento Social de Águeda, 2008: 6)*

### **1.5 Apoios e complementos educativos no concelho de Águeda**

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu capítulo III – Apoios e complementos educativos”, devem ser desenvolvidos, no âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar serviços de promoção do sucesso escolar, apoio psicológico e orientação escolar e profissional, serviços de ação social escolar (serviços de ação social escolar são traduzidos por um conjunto diversificado de ações, em que avultam a comparticipação em refeições, serviços de cantina, transportes, alojamento, manuais e material escolar, e pela concessão de bolsas de estudo), serviços de Apoio de saúde escolar e serviços de apoio a trabalhador estudante.

#### **1.5.1 A componente de apoio à família e as atividades de enriquecimento curricular no 1.º Ceb**

A componente de apoio à família (CAF) desenvolve-se nos jardins-de-infância da rede pública, através da disponibilização das atividades de fornecimento de almoço e de prolongamento de horário com atividades de animação socioeducativa em tempo pré e pós educativo. A adesão às atividades de apoio à família no concelho é elevada porque corresponde às necessidades das famílias.

As atividades de enriquecimento curricular (AEC'S) no 1.º CEB, abrangem os quatro anos do 1.º CEB e consistem em atividades de Inglês, Música, Atividade Física/Desportiva, Expressão Dramática, Expressão Plástica, Teatro, TIC, Educação para o Desenvolvimento, abrangendo todas as EB1 dos quatro agrupamentos de escolas. A adesão dos alunos às atividades de enriquecimento curricular está genericamente acima dos 50%.

Tal como aconteceu na componente de apoio à família, também na organização das atividades de enriquecimento curricular (AEC) foram estabelecidas parcerias, com algumas entidades do concelho.

O facto da frequência das “Atividades de Enriquecimento Curricular” ser facultativa e dos horários de funcionamento das EB1 em horário alargado (9:00h às 17:30h) não responderem às necessidades das famílias, acrescido do facto de algumas EB1, como veremos adiante, não terem serviço de fornecimento de refeições, determina, que em algumas situações os alunos tenham que, cumulativamente, frequentar a valência de ATL da rede privada. (Carta Educativa do Concelho de Águeda, 2008:62)

### **1.5.2 A rede de apoio educativo, da rede solidária ao 1.º CEB – a valência de atividades de tempos livres (ATL)**

Esta resposta socioeducativa consiste no fornecimento de refeição, na receção dos alunos no período antes do início da atividade letiva da EB1 e nas atividades socioeducativas após as 15:30h ou as 17:00h, consoante os alunos estejam ou não inscritos nas “Atividades de Enriquecimento Curricular” no 1.º CEB.

Apesar da implementação destas atividades curriculares (que se traduziu no funcionamento das EB1 em horário alargado (9:00h às 17:30h/18:00h)), não se registou uma redução na procura deste tipo de resposta, o que pode estar relacionado com o facto de não haver fornecimento de refeições em todas as EB1 e do horário, apesar do alargamento, ainda não satisfazer as necessidades das famílias e de não cobrir os períodos de interrupções letivas. (Carta Educativa do Concelho de Águeda, 2008)

### **1.5.3 Auxílios económicos – livros e material escolar**

Este tipo de apoio traduz-se num subsídio para livros e material escolar, no caso dos auxílios económicos por agrupamento de escolas, ao nível do 1.º CEB, verifica-se que a atribuição destes apoios contemplou sempre mais de 25% da população escolar deste nível de ensino, fixando-se no ano letivo 2006/2007 nos 30,90%. (Carta Educativa do Concelho de Águeda, 2008)

Em termos de agrupamento de escolas, é o de Valongo do Vouga que apresenta taxas de atribuição de subsídios mais elevadas, denotando-se esta situação ao longo dos anos em análise e encontrando-se sempre a taxa acima dos 3%, valor percentual acima do registado no conjunto dos 4 agrupamentos de escolas.

### **1.5.4 Fornecimento de refeições**

Todas as EB23 e ES/EB3 do concelho dispõem de cantina, em que todos os alunos, independentemente de ter ou não subsídio de ação social escolar podem fazer as suas refeições. No caso dos alunos subsidiados com escalão A, a refeição é gratuita.

Os fornecimentos de refeições no 1.º CEB é da responsabilidade da Câmara Municipal, e até ao ano letivo de 2006/2007, não abrangia, ainda, toda a população escolar, nem todas as EB1.

### **1.5.5 Transportes escolares**

A rede de transportes escolares é constituída por carreiras públicas, por circuitos com veículos privativos dos estabelecimentos de ensino – Instituto Duarte de Lemos e EB23 de Valongo do Vouga – das Juntas de Freguesia de Águeda, Castanheira do Vouga, Macinhata do Vouga e Valongo do Vouga e por circuitos de aluguer adjudicados por concurso público.

## 1.6 Ação social no Concelho de Águeda

A ação social serve para assegurar a proteção às pessoas e grupos desfavorecidos da sociedade através da atribuição de vários tipos de ajudas que visam uma melhoria da sua qualidade de vida. Estes serviços dinamizam, promovem e realizam um conjunto de atividades que favorecem a inserção social e a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Estes serviços podem ser prestados de forma autónoma pelos serviços do concelho ou em parcerias com entre instituições públicas e privadas que contribuem para a construção de uma sociedade mais coesa e solidária.

Os Serviços de Ação Social do Concelho de Águeda pretendem dar uma resposta de qualidade aos problemas sociais do concelho e da população envolta na pobreza e exclusão social, assumindo uma política social que visa: intervir com a comunidade; privilegiar uma aproximação aos cidadãos; desencadear um trabalho de campo e no terreno; promover uma intervenção multidisciplinar; acompanhar indivíduos e/ou famílias.

### 1.6.1 Uma resposta do concelhio à necessidade de inclusão social e educacional de todos os seus cidadãos

A partir de meados dos anos 70, o país despertou para a necessidade de dar resposta às necessidades educativas das crianças com deficiência.

*Em Águeda, após uma sensibilização do Centro de Paralisia Cerebral de Coimbra, surgiu um movimento de pais e educadores, que decidiu tomar posição perante o problema da criança com deficiência.*<sup>1</sup>

Este movimento denominado “O Movimento de Águeda” surge numa época marcada por uma explosão de energias e iniciativas da sociedade civil”. (d’Espiney, 2008:61 citado por Simões, 2010:27)

Estas pessoas que estavam na origem deste movimento tinham por objetivo uma intervenção inovadora com crianças deficientes que permitissem

*assumir a criança com deficiência como indivíduo, parte integrante de uma comunidade que por ela é responsável; sensibilizar a sociedade para a problemática da criança com deficiência e responder localmente às necessidades da comunidade através da organização e aproveitamento máximo dos recursos existentes e criação de estruturas essenciais, a partir da responsabilização de todos os indivíduos.*<sup>2</sup>

A prossecução destas metas levaram à criação do projeto: Bela Vista, uma estrutura com jardim de Infância que reservou 20% das suas vagas para a frequência de crianças com necessidades educativas especiais, contestando as atitudes

---

<sup>1</sup> Informação retirada do site Belavista Centro de Educação Integrada de Águeda, disponível em://belavista.pt/index.php?area=historial&title=Historial acedido em 23 de Outubro de 2012

<sup>2</sup> Informação retirada do site Belavista Centro de Educação Integrada de Águeda, disponível em://belavista.pt/index.php?area=historial&title=Historial acedido em 23 de Outubro de 2012

segregacionistas que se verificavam até à atualidade em outras instituições. d’Espiney, (2008:62) citado por Simões, (2010:27) refere que estas medidas contra a exclusão reclamavam o direito de todos à educação

Para dar às necessidades da comunidade e de acordo com (pagina da internet), a Bela Vista foi tentando criou a valência do ATL, a Creche e a Creche Familiar/Amas Legalizadas para dar apoio à integração escolar das crianças com deficiência.

*Em 1984, é criada oficialmente a Equipa Multiprofissional, que teve o Centro de Saúde como instituição de enquadramento. Estas duas equipas, Bela Vista e Equipa Multiprofissional, adotam a perspetiva ecológica do desenvolvimento humano e a abordagem sistémica como referência no estudo das situações-problema. Seguem uma perspetiva humanista, assumindo uma atitude de ajuda na relação com os pais e profissionais, procurando escutá-los e aceitá-los na expressão das suas ideias e sentimentos.*<sup>3</sup>

Além duma pedagogia inovadora orientada para a integração de crianças com problemas, houve, também, um investimento em ações de âmbito sociocomunitário destacando-se as seguintes: organização de dados concelhios segundo critérios de “famílias de risco” e o levantamento de dados sobre crianças nascidas entre 1990 e 1996 sinalizadas por alto risco biológico e ambiental associado ou não a risco familiar; orientação e apoio ou contínuo às famílias das crianças e jovens sinalizados no acesso aos serviços de saúde, educação e segurança social existentes na comunidade; dinamização de ações de sensibilização e formação de Educadoras de Jardim de Infância, Escolas, bem como de outros profissionais e de grupos intersectoriais e multiprofissionais do meio; dinamização e cooperação com atores locais na mobilização de recursos materiais e humanos e a viabilização da criação de soluções imediatas e de novas estruturas informais e formais locais, essenciais a uma vida com dignidade das pessoas e comunidade visadas; cooperação na elaboração e intervenção de Projetos integrados e processos de intervenção comunitária assente no reconhecimento das necessidades de famílias com crianças e jovens de risco social/desvantagem.<sup>4</sup>

Simões (2010: 27) refere que esta luta contra a exclusão que define o “Movimento de Águeda”. Esta luta dirigida, no início, para a integração e inclusão das crianças com deficiência, foi mais tarde alargada de forma a combater a exclusão de todas as crianças e suas famílias que viviam em contexto de risco social.

Para possibilitar a uma melhor educação, acompanhamento e inclusão na sociedade de todas as crianças que apresentavam barreiras aos seus bom

---

<sup>3</sup> Informação retirada do site Belavista Centro de Educação Integrada de Águeda, disponível em://belavista.pt/index.php?area=historial&title=Historial acedido em 23 de Outubro de 2012

<sup>4</sup> Informação retirada do site Belavista Centro de Educação Integrada de Águeda, disponível em://belavista.pt/index.php?area=historial&title=Historial acedido em 23 de Outubro de 2012



desenvolvimento e participação social, foram criados, a partir de 1990, um projeto denominado “Grupos Comunitários” através de uma parceria entre a Bela Vista, a Equipa de Educação Especial, o Centro de Saúde e a Câmara Municipal. Este projeto consistiu na criação de espaços destinados às crianças em desvantagem, sem compromisso de mensalidades ou horários, com vista ao desenvolvimento do seu potencial e da sua capacidade de intervenção e cidadania. Dos treze grupos comunitários existentes, oito deram origem a Instituições/IPSS.

Simões (2010: 28) refere que os “Grupos comunitários foram sendo constituídos pelo envolvimento direto e regular das crianças sinalizadas e a quem foi pedido a colaboração na identificação, escuta e reunião de outras crianças que estivessem nas mesmas circunstâncias sociais”

Os Grupos Comunitários eram, também, locais de escuta e de promoção da cidadania ativa, Madeira (n.d) citada por Simões (2010: 28) refere que

*iniciado o diálogo pelo adulto, a voz das crianças comprometidas passou a ser cada vez mais ouvida, com autoridade própria de quem conhece a realidade local e a própria realidade melhor do que qualquer outra pessoa, os encontros ocasionais iniciais, passaram a ser escolhidos e marcados diretamente com, entre e pelas crianças em espaços informais, a maioria de convívio e de passagem, da comunidade. (...) O registo voluntário das actas dos encontros pelas crianças, foi possível alargar o tempo da relação com elas pela criação de planos de acção, que por sua vez eram apropriados com construção de uma memória de futuro a viabilizar colectivamente. Cada vez as crianças eram em maior número e a sua implicação era mais intensa nas reuniões com os adultos, com quem mantinham encontros cada vez mais regulares em lugares descobertos por elas ou com elas nas suas próprias comunidades.*

Em parceria com as IPSS (ex-grupos comunitários) e o centro de saúde, surgiram o Projeto “Contador de Sonhos” financiado pelo Projeto Vida/IPDT. Com a experiência no terreno verificou-se que era necessário um trabalho ao nível da intervenção precoce e do trabalho com jovens tendo, então, surgido os seguintes projetos: “Espaços e Laços entre Mães, Bebés e Comunidade” e “Espaços e Laços entre Adolescentes, Jovens e Comunidade”, financiado pelo Programa Ser Criança.

*Em 2001, na sequência dos projetos anteriores, e numa vertente mais ecológica do desenvolvimento humano é criada a valência Centro de Apoio e Aconselhamento Parental – CAFAP tendo por finalidade o desenvolvimento de atividades e serviços de Promoção e Integração Social de Famílias, Crianças e Jovens, em situação de disfunção e risco social ou de perigo, nomeadamente através de ações de atendimento/acolhimento, informação e orientação, sendo abrangente ao concelho de Águeda. 5*

A necessidade de dar uma resposta favorável ao bom desenvolvimento destas crianças e jovens levou a que tenham sido criados mais projetos entre os quais:

<sup>5</sup> Informação retirada do site Belavista Centro de Educação Integrada de Águeda, disponível em://belavista.pt/index.php?area=historial&title=Historial acedido em 23 de Outubro de 2012

O projeto “Caminhos de Cidadania” – em Abril de 2004, é aprovado e financiado pelo POEFDS, tendo por objetivo:

*a promoção do protagonismo dos jovens na comunidade e das redes de solidariedade Interjovem, através do apoio ao associativismo juvenil formal e informal, pela criação de oportunidades de aprendizagens e prática de cidadania no local, apoiando a inclusão de jovens de risco nos grupos de jovens existentes; - criar condições para que os jovens se assumam como agentes/autores de mudança social e desenvolvimento local, promovendo eles próprios oportunidades de emprego; - potenciar a ação dos agentes de desenvolvimento local, no sentido de assegurar a criação de um grupo promotor do desenvolvimento coeso, que assegure a continuidade do processo conceptualizando e concretizando estratégias de intervenção.<sup>6</sup>*

O projeto “Entre Amigos” - em Novembro de 2004 – financiado pelo Programa Escolhas 2ª Geração, tendo por objetivo

*reforçar o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, bem como a autovalorização e construção do projeto de Vida; - fomentar a participação e cidadania ativa dos indivíduos e dos grupos, o associativismo formal ou informal e o desenvolvimento de uma conscientização de autoria do futuro individual e coletivo; - desenvolver dinâmicas de inclusão social, condições de reconhecimento social e construção de redes sociais de apoio ao nível das famílias, escola e comunidade; - Apoiar a inclusão digital dos jovens.<sup>7</sup>*

Estes programas de desenvolvimento comunitário assentes de acordo com d'Espiney (2008: 120) citado por Simões (2010:28) numa “cultura da simetria das relações, a partilha de poder e a participação” entre todos os intervenientes dão a possibilidade de participação aos jovens, técnicos e à comunidade na criação de condições para que estas constituam “ecossistemas” humanos, que providenciem a satisfação de necessidades de saúde, educação e o bem-estar geral de TODOS os seus membros.

## **2. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALONGO DO VOUGA**

O Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga situa-se no distrito de Aveiro, concelho de Águeda e na freguesia de Valongo do Vouga. Os estabelecimentos de ensino que pertencem a este agrupamento são os seguintes: E.B. 1 de Pedações – JI de Valongo do Vouga - E.B. 2,3 de Valongo do Vouga (escola-sede do agrupamento) - E.B.1 de Segadães - E.B. 1 de Valongo do Vouga - Jardim de Infância e EB1 de S. Sebastião da Trofa - J. I. de Arrancada do Vouga - J.I. de A-dos- Ferreiros - Jardim de Infância de

---

<sup>6</sup> Informação retirada do site Belavista Centro de Educação Integrada de Águeda, disponível em://belavista.pt/index.php?area=historial&title=Historial acedido em 23 de Outubro de 2012

<sup>7</sup> Informação retirada do site Belavista Centro de Educação Integrada de Águeda, disponível em://belavista.pt/index.php?area=historial&title=Historial acedido em 23 de Outubro de 2012

Pedações - E.B. 1 de Arrancada - J.I. de Segadães - J.I. de Macinhata do Vouga - J.I. de Mourisca do Vouga - J.I. de Sernada - E.B.1 de Macinhata - E.B. 1 da Mourisca - E.B.1 de Serém de Cima.

Embora o Agrupamento abranja sete das vinte freguesias do Concelho a que pertence, os estabelecimentos de ensino que dele fazem parte estão distribuídos por seis freguesias, sendo elas, a freguesia de Valongo do Vouga, a de Macinhata do Vouga, Lamas do Vouga, Segadães, Trofa, Préstimo. Todas estas freguesias têm características diferentes entre si, umas são serranas e rurais outras localizadas mais perto do centro do concelho e com características mais urbanas.

À semelhança do que foi referenciado na descrição socioeconómica do Concelho de Águeda, a região onde se insere o Agrupamento, outrora marcada por um bom desenvolvimento industrial e, conseqüentemente, com baixas taxas de desemprego, fato este que pode ter contribuído para a pouca importância dada à necessidade de educação e formação escolar, vê-se, hoje, atingida pelo encerramento de diversas empresas que desencadeiam desemprego e situações de vulnerabilidade social. Estas situações são marcadas pela existência de famílias disfuncionais, com problemas de alcoolismo, violência doméstica; fraco acompanhamento parental dos filhos e o afastamento da díade família-escola; baixa escolaridade do agregado familiar que se reflete nos discentes; as dificuldades de aprendizagem e um crescente número de problemas comportamentais e de indisciplina

Muitos dos agregados familiares vivem com o subsídio de desemprego, sendo que estes são baixos, pois a grande maioria tinha trabalhos precários. Em diversas situações não há sequer direito a subsídio e as famílias vêem-se em situação muito difícil, tendo de recorrer aos serviços e equipamentos sociais. Muitos destes agregados são beneficiários do Rendimento Social de Inserção e, automaticamente, uma grande parte dos alunos do Agrupamento são subsidiados.<sup>i</sup>

Em Setembro de 2006, a ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, anunciou o relançamento do programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP2), dirigido às escolas ou agrupamentos com elevado número de alunos em risco de exclusão social escolar. O principal objetivo desta medida educativa é *a promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativo da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar)*. (Costa, Sousa

e Mendes, 2000:83)<sup>8</sup>.

*Os TEIP constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições.* (Ferreira, Teixeira) - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010.*<sup>9</sup>

O Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga, pelas características do meio onde se insere, é considerado um território de intervenção prioritária (TEIP) e tem por missão principal *prestar um serviço de qualidade e, ao mesmo tempo, investir na promoção da educação para todos, igualdade de oportunidades e equidade social e humana.*<sup>10</sup>

*O Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga, volta este ano letivo a dar continuidade ao Projeto Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). No cumprimento da sua missão que visa prestar um serviço de qualidade e, ao mesmo tempo, investir na promoção da educação para todos, igualdade de oportunidades, equidade social e humana, fortalecimento da comunicação escola/família/comunidade, reforço das relações sociais e promoção da disciplina, conta agora com novos serviços de apoio, no âmbito deste Projeto. Nos dois anos letivos precedentes, o Agrupamento já contou com recursos ao nível do Serviço Social (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família) e da Animação Sociocultural. Este ano letivo, dispõe de mais dois serviços de apoio, na área da Psicologia (já existente em anos anteriores, mas estando este ano ao abrigo do TEIP) e na área da Mediação de Conflitos. É intuito do Agrupamento um reforço no apoio aos alunos e à família, através da articulação concertada e em parceria.*<sup>11</sup>

Com este tipo de projeto pretendem-se criar condições que garantam a educação para todos, o sucesso educativo de todos e, em particular, dos que se encontram em situações de risco de exclusão social e escolar, por isto é necessário criar condições nas escolas e nos territórios envolventes que sejam promotoras do sucesso escolar e educativo dos alunos. Estas condições podem passar pela escola a tempo inteiro, pelos serviços da educação especial, pelos apoios e complementos educativos previstos na Lei de Base do Sistema Educativo, pelos serviços de ação social do Concelho, e pela criação de parcerias entres os serviços da escola e das instituições, associações do meio envolvente da Escola.

*Trata-se de uma clara afirmação de uma dupla função da escola, por um lado, como entidade diretamente responsável pela promoção do sucesso educativo que constitui uma condição básica para a equidade social e, por outro, como instituição central do processo de desenvolvimento comunitário. Qualquer das*

---

<sup>8</sup> Informação retirada da página 3 do documento “Território de Intervenção Prioritária II – “Educação de Qualidade para Todos – 2011/2012” do Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga em 24 de Outubro de 2012.

<sup>9</sup> Informação retirada da página 3 do documento “Território de Intervenção Prioritária II – “Educação de Qualidade para Todos – 2011/2012” do Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga em 24 de Outubro de 2012.

<sup>10</sup> Informação retirada da página 15 do documento “Território de Intervenção Prioritária II – “Educação de Qualidade para Todos – 2011/2012” do Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga em 24 de Outubro de 2012.

<sup>11</sup> Informação retirada da página 3 do documento “Território de Intervenção Prioritária II – “Educação de Qualidade para Todos – 2011/2012” do Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga em 24 de Outubro de 2012.

*funções, em particular no caso das escolas localizadas em meios desfavorecidos, apenas se concretiza convenientemente por via do estabelecimento de relações de parceria com outras entidades presentes nas comunidades territoriais. (Soares, 2010: sem página)*

De acordo com o Projeto Educativo 2010-2013 – “Quem somos? o Que Pretendemos? e no que concerne aos recursos da comunidade e ao estabelecimento de parcerias entre esses mesmos recursos e o Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga verificamos que

*no respetivo Conselho Geral estão representados a Câmara Municipal de Águeda, a Casa do Povo de Valongo do Vouga, a Associação de Pais, a Associação Comercial de Águeda, a Associação Empresarial de Águeda. Nas atividades de complemento curricular e de apoio à família colaboram parceiros educativos como a Associação Cultural Recreativa e Social N.º Sr.ª da Esperança, a Casa do Povo de Valongo do Vouga, a Associação “O Ninho Académico”, a Associação Social e Cultural de Serém, a Associação de Pais, “Os Pioneiros”, o Centro de Animação Social de Segadães (C.A.S.A.S.), o Instituto Duarte Lemos, as Juntas de Freguesia de Valongo do Vouga, Segadães, Trofa, Lamas do Vouga, Macinhata do Vouga e Préstimo e o Centro de Saúde de Águeda.*

No capítulo anterior, quando enumerámos os apoios e complementos educativos verificamos que a escola, o Município e outras entidades efetuam parcerias com as escolas no sentido de assegurarem a todos os alunos dos diferentes agrupamentos: o transporte escolar, as refeições, o prolongamento de horário (componente de apoio à família e Atividades de enriquecimento curricular), a ocupação dos tempos livres, a disponibilização de recursos humanos, formações. Os serviços de ação social na identificação de situações de vulnerabilidade social e apoio socioeconómico, assim como as juntas de freguesia e as associações na cedências de espaços são situações de trabalho de parceria entre a escola e a comunidade que são referidas no Projeto Educativo 2010-2013 – “Quem somos? o Que Pretendemos?” e no Projeto TEIP “Ver, sentir e promover o Agrupamento!”

Existem ainda parcerias com outras entidades, na qual se destaca um pedido de colaboração da Direção regional do Centro, no ano letivo de 2007/2008 para o desenvolvimento do Plano de Prevenção do Abandono Escolar (PPAE) que tem por objetivo o combate ao abandono escolar.

*Apesar da taxa do abandono escolar não ser significativa nesta escola, a escola considerou ser importante refletir sobre esta problemática e desenvolver ações preventivas, através de um Plano de Prevenção ao Abandono Escolar. Com este Plano ela pretendeu: Prevenir o abandono escolar através de um trabalho empenhado e articulado da escola com todas as entidades, com competências em matéria de infância e juventude, alunos e suas famílias, da zona de abrangência do Agrupamento; construir uma escola protagonista de desenvolvimento de cidadania e democracia e refletir com a comunidade educativa sobre a importância da autoridade, hierarquia e disciplina, como fatores protetores e de segurança na vida das crianças e*

*jovens*.<sup>12</sup>

Neste sentido e de forma a saber como é que a comunidade escolar sentia ou se apercebia das situações de abandono na escola foram criados grupos de discussão entre alunos e professores de forma a refletirem sobre esta problemática do abandono escolar. Posteriormente, foram construídos inquéritos pelos alunos com a ajuda dos professores. Estes inquéritos foram aplicados a todos os alunos da escola. Os resultados que deles sortiram foram dados a conhecer aos alunos em fóruns e aos professores através de uma ação de formação denominada “Abandono escolar como problema a compreender”.

A amostra foi constituída alunos da Escola E,B 2,3 de Valongo do Vouga, sendo 43% do sexo feminino e 57% do sexo masculino com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos a frequentarem os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Da análise dos inquéritos destacam-se as seguintes opiniões dos alunos relativamente ao abandono escolar:

**Tabela 3 – Resumo do estudo sobre o abandono escolar**

<b>Itens</b>	<b>Análise das respostas aos itens</b>
<b>Considero a escola é importante porque:</b>	94% dos alunos consideram a escola importante para: tirar a carta de condução; fazer um crédito; estudar; ter amigos novos; aprender a ler e a escrever; tirar um curso para um dia ser alguém; ir para a universidade; estudar para arranjar trabalho; aprender coisas novas; ter educação; ser alguma coisa na vida; não ser analfabeto; aprender coisas importantes; para o futuro (é essencial); aprender a lidar com os colegas; estudar.
<b>Não considero a escola importante porque:</b>	5% não gostam da escola porque: tenho preferência por algo mais prático; é uma seca; passamos lá muito tempo; Gosto mais de trabalhar; é tudo muito chato; perdemos lá muito tempo em vez de irmos procurar emprego.
<b>Pretendes estudar até:</b>	49% dos alunos pretendem estudar até tirarem um curso superior, 16% até concluir um curso CEF; 23% pretendem terminar o secundário e 12% querem acabar o 3ºciclo.
<b>Frequentas a escola porque:</b>	96% referem que gostam de aprender; 77% referem que gostam de estudar; 39% consideram-se obrigados a frequentar a escola; 94% consideram que a frequência da escola os levará a ter um melhor futuro; 61% consideram que na idade deles não podem ir trabalhar e 38% acham que podem ir trabalhar.
<b>Na escola:</b>	83% consideram que os professores cativam os alunos; 90% consideram que as suas opiniões são consideradas e respeitadas; 76% consideram que há poucos cursos de educação e formação (CEF); 76% consideram que há condições materiais para os alunos se sentirem motivados; 86% consideram que o tempo dos intervalos é curto.

<sup>12</sup> Informação retirada Plano de Prevenção do Abandono Escolar do Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga

<b>À pergunta, “o que mudarias na escola de forma a torná-la mais interessante e motivadora?”</b>	As aulas (mais interessantes e mais práticas); a comida da cantina; o horário (menos aulas por dia, começar às 9 horas, menos carga horária); ter mais computadores; ter mais CFE's; não andar de bicicleta no recinto escolar; o comportamento dos alunos ( <u>comportarem-se melhor na sua relação com os professores</u> ); mais <u>atividades práticas</u> (futebol, minigolfe); mais filmes (DVD' s); a duração do intervalo (intervalos maiores); aulas mais interessantes (mais lúdicas); os <u>grandes não baterem nos mais pequenos</u> ; ter melhores materiais; ter mais mesas de ping pong; abrir o minigolfe mais vezes; Mais áreas de convívio; ter tardes livres; mais tempo para almoço; Ter mais tempo para conviver; pintar as salas; a cantina ter melhores condições; acesso coberto entre as salas e a cantina; mais jogos na biblioteca; <u>mudar as regras (RI?) para prevenir a violência</u> ; criar um <u>espaço para os alunos “mal comportados”</u> fazerem atividades; mais visitas de estudo; uma piscina; aulas de 45 minutos; <u>mudar o horário dos transportes</u> ; a sala de estudo abrir mais cedo; mais festas (Carnaval, fora dos períodos habituais).
<b>Quais são, para ti, as causas do abandono escolar?</b>	88% considera que á desmotivação pessoal; 81% considera que é por falta de condições económicas; 78% <u>acha que é pela despreocupação dos pais para com os filhos</u> ; 55% consideram que é a exigência demasiada dos pais para com os filhos; 80% consideram que são as retenções escolares; 80% consideram que é o insucesso escolar; 72% consideram que é a toxicodependência; 62% acham que é a violência doméstica; 51% consideram que não é a falta de atividades lúdicas (mas é o que mais referem para ser uma escola melhor, assim como de mais tempo de intervalos); 81% falta de vontade de estudar; 72% <u>gravidez na adolescência quando não há apoio e há discriminação por parte dos colegas</u> ; divórcio dos pais; 67% referem a existência de alguém que incentive ao abandono escolar; 74% referem a existência de um trabalho remunerado; 77% falam em interesses divergentes dos escolares; 75% consideram que o Ministério da Educação não oferece todas as condições para o prosseguimento de estudos; <u>52% sentiram-se desmotivados pela escola.</u>
<b>Concordas com as seguintes afirmações?</b>	51% referem que a escola é a <u>única estrutura capaz de resolver os problemas dos alunos</u> ; 69% concordam que as aulas de 90minutos são as mais adequadas ao desenvolvimento das atividades letivas; 71% concordam que a idade contribui para o abandono escolar; <u>94% concordam que os alunos têm que colaborar para haver um bom ambiente e sucesso escolares</u> ; 66% consideram que os alunos abandonam a escola por não obterem os resultados escolares desejados.
<b>Se tivesses que abandonar a escola por motivos económicos, a quem poderias recorrer para evitar esse abandono?</b>	Pedia um subsídio à escola (livros emprestados e financiamento para os estudos); aos Professores; aí trabalhar; à família; emigrava; dirigia-me ao C.E. ou ao D.T.; recorria a um professor ou aos colegas mais velhos; amigos; familiares e subsídio da escola; padrinho e madrinha; fazia um protesto; estudar de noite e trabalhar de dia; arranjar trabalho extra; fazer um <i>part-time</i> ; ao Ministério da Educação; aos pais; <u>Centro de Apoio Paroquial de Valongo do Vouga</u> ; <u>Segurança Social</u> , <u>Cruz Vermelha</u> ; <u>Junta de Freguesia</u> .

**Como pode a escola prevenir o abandono escolar?**

Contratar psicólogos; mais iniciativas com os alunos; mais atividades lúdicas; mais competições desportivas; aulas práticas; mais atividades extracurriculares; Ajudar os alunos a gostar da escola; estar mais atento para os alunos; maior acompanhamento dos alunos em risco de abandono; conversando; ver mais filmes; a escola ter melhores condições; a falar com os alunos sobre os problemas; criar salas onde os alunos possam ir falar com alguém; mais educação física, TIC e outros cursos; a escola dar mais auxílios económicos; fazer uma reunião por mês com os pais; a escola pode ajudar os alunos se os compreender; descobrir os problemas pessoais (tentando primeiro perceber o que se passa com eles); dar-lhes emprego; dar mais Apoio Educativo; diminuir a carga horária; baixar os preços dos produtos do bar; continuando com o programa da Psicóloga; desde que os alunos estejam dispostas a ser ajudados; a escola tem estado bem.

---

*As escolas do agrupamento integrantes de um TEIP2 promovem a elaboração de projetos educativos envolvendo um conjunto diversificado de medidas e ações de intervenção na escola e na comunidade, explicitamente orientadas para a qualidade do percurso e dos resultados escolares dos alunos; a redução do abandono e insucesso escolar dos alunos; a transição da escola para a vida ativa; intervenção da escola como agente educativo e cultural central na vida das comunidades em que se insere. (Soares, 2010: sem página)*

No sentido do que foi referido no parágrafo anterior por (Soares, 2010), no atual Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Valongo estão definidas as seguintes prioridades: apostar em medidas, diversificadas, de diferenciação pedagógica; combater os fenómenos de indisciplina e de desmotivação dos alunos, promovendo a qualidade, o empenho, o trabalho e a excelência; incentivar nos alunos o gosto pela escola, desenvolvendo atividades e projetos que vão de encontro aos seus interesses, necessidades e características; valorizar o ensino da língua materna como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas; privilegiar a aprendizagem das ciências através de observações in loco e de experimentações; maior dinamização da relação escola-meio.

De acordo com o Projeto Educativo 2010-2013 – “Quem somos? o Que Pretendemos?”<sup>13</sup> foram identificadas as problemáticas e definidas as prioridades do Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga, foram, posteriormente estabelecidos os seguintes objetivos/eixos de desenvolvimento enquanto pontos de melhoria: Melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos; Prevenir o abandono escolar, a indisciplina e comportamentos de risco; Fomentar a Interação Escola-Família e Avaliar o Projeto.

Neste sentido, os resultados da última avaliação externa, segundo o relatório Secção Avaliação Interna de 2010/2011, são os seguintes: os pontos fortes do

---

<sup>13</sup> Informação retirada das páginas 39-59 do Projeto Educativo 2010-2013 - “Quem somos?, o Que Pretendemos?” do Agrupamento de escolas de valongo do Vouga.



Agrupamento caracterizam-se pelo crescente envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola e no acompanhamento dos seus educandos; pela criação de um gabinete de apoio ao aluno e à família; pela disponibilização de recursos afetos ao TEIP, designadamente uma técnica de serviço social, uma animadora sócio cultural e uma psicóloga; pela manutenção e a intensificação no estabelecimento de parcerias, quer no âmbito dos CEF, quer de outros programas/projetos em desenvolvimento, designadamente o Eco Escolas, o PES, o TEIP e o CRI-CERCIAG; pela promoção e diversificação da oferta educativa de enriquecimento curricular; pela ocupação dos tempos livres dos alunos, nomeadamente o projeto férias e a dinamização de clubes e por um crescente envolvimento com a promoção do sucesso educativo, do trabalho colaborativo entre docentes, na formação e rentabilização de recursos humanos e físicos.

Como debilidades surge o meio sociocultural pouco favorável ao investimento dos alunos na motivação para as aprendizagens académicas; algum insucesso nos resultados académicos de 2º e 3º CEB e as dificuldades com que a escola se depara em encontrar soluções.

## **CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo é dedicado aos aspectos metodológicos. A metodologia pode ser considerada como o alicerce da investigação, ela é o esqueleto da investigação. Tendo em consideração os objetivos que se pretendem alcançar com a investigação devemos desenvolver um esqueleto da investigação que defina os métodos, as técnicas, os instrumentos e os procedimentos a serem seguidos e usados de forma a que alcancemos com a maior precisão possível, os propósitos da investigação.

Desta forma, neste capítulo, daremos a conhecer os objetivos do estudo, caracterizaremos o tipo de estudo, definiremos as técnicas de recolha de dados e de tratamento da informação, definiremos a população que participou no estudo e os procedimentos do estudo.

### **1 Objetivos do estudo**

O objetivo geral deste estudo é o de conhecer as perspetivas dos alunos e professores relativamente às culturas, políticas e práticas inclusivas existentes na Escola E.B 2,3 de Valongo do Vouga. Do objetivo geral do estudo emergem dois objetivos específicos sendo eles os seguintes:

(i) descrever e analisar as dimensões da Inclusão (Políticas, Culturas e Práticas) na Escola EB2,3 de Valongo do Vouga à luz do modelo teórico de Mel Ainscow e Tony Booth;

(ii). evidenciar os pontos fortes e as oportunidades de melhoria (áreas prioritárias de intervenção) das diferentes dimensões da inclusão na Escola E.B 2,3 Ciclos de Valongo do Vouga.

### **2 Tipo de estudo**

A presente investigação é do tipo não experimental e descritiva, sendo os dados recolhidos através de uma técnica estruturada - o questionário.

*Desenhos não-experimentais não têm designação aleatória, manipulação de variáveis ou grupos de comparação. O pesquisador observa o que ocorre naturalmente sem interferir de maneira alguma. Existem muitas razões para realizar um estudo não experimental. Primeiro, um número de características ou variáveis não estão sujeitas, ou não são receptivas, à manipulação experimental ou randomização. Além disso, por questões éticas, algumas variáveis não podem ou não devem ser manipuladas. Em alguns casos, variáveis independentes já aconteceram e não é possível qualquer controle sobre elas. (Sousa, 2007)*

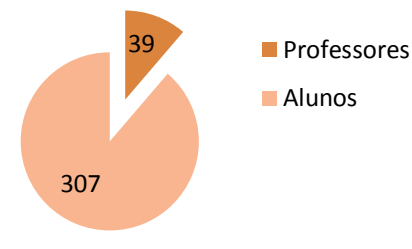
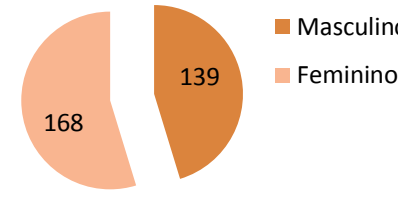
Tratando-se de um estudo não experimental descritivo, não são formuladas

hipóteses iniciais, isto é, esta investigação tem simplesmente como propósito recolher informação que permita responder à questão de partida “Será que a Escola EB2,3 de Valongo do Vouga é emergente em matéria da Inclusão?”

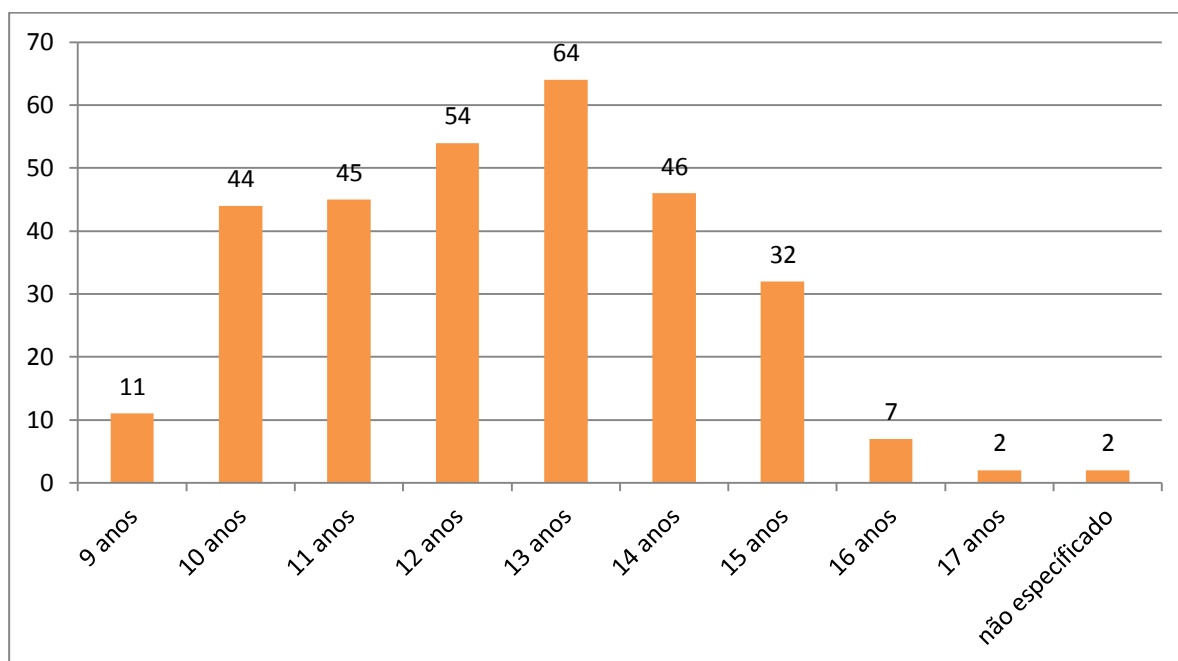
*Estudos descritivos ou exploratórios são usados quando pouco é sabido sobre um fenómeno em particular. O pesquisador observa, descreve e documenta vários aspectos do fenómeno. Não há manipulação de variáveis ou procura pela causa e efeito relacionados ao fenómeno. Desenhos descritivos descrevem o que existe de fato, determinam a frequência em que este fato ocorre e categoriza a informação. Pesquisadores colocam questões de pesquisa nível I (...). Os resultados fornecem a base de conhecimento para hipóteses que direcionam estudos subsequentes tanto correlacionais, quase-experimentais como experimentais. (Sousa 2007)*

### 3 População estudada

A amostra da população seleccionada é não probabilística, sendo seleccionada de acordo com os critérios necessários para o estudo, ou seja, professores e alunos do 2º e 3º ciclo que frequentassem a Escola EB 2,3 de Valongo do Vouga. Assim foi seleccionada para amostra a estudar todos os professores e alunos que frequentassem a Escola EB 2,3 de Valongo do Vouga.

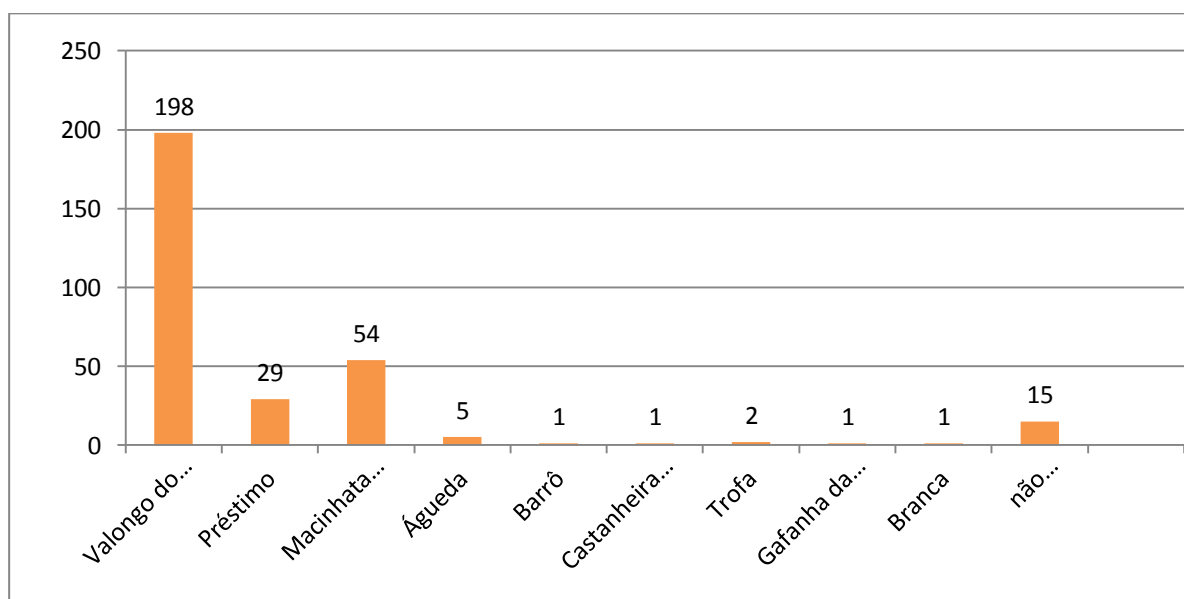
Gráfico 1 – Constituição da amostra em estudo	Gráfico 2 – Sexo dos alunos que caracterizam a amostra em estudo
 <p>39 Professores 307 Alunos</p>	 <p>139 Masculino 168 Feminino</p>
<p>A amostra representativa da população escolar é constituída por 39 professores e 307 alunos da Escola EB2,3 de Valongo do Vouga.</p>	<p>Relativamente aos alunos que constituem a amostra em estudo, 168 alunos são do sexo feminino e 139 são do sexo masculino.</p>

**Gráfico 3 – Idade dos alunos que caracterizam a amostra em estudo**



A idade dos alunos que representam a população em estudo está entre os 9 e os 17 anos de idade. Verificamos que há um maior número de alunos (64) com 13 anos, seguido 54 alunos com 12 anos, 46 com 14 anos, 45 com 11 anos, 44 com 10 anos, 32 com 15 anos, 11 com 9 anos, 7 alunos com 16 anos e 2 alunos não especificaram a idade.

**Gráfico 4 – Freguesia de residência dos alunos que caracterizam a amostra em estudo**



A população estudada é formada por 39 professores e 307 alunos da escola E.B:2,3 de Valongo do Vouga. Dos alunos, 168 são do sexo feminino e 139 do sexo

masculino, a idade deles varia entre os 9 e os 17 anos, havendo uma maior frequência de alunos com 13 anos. As freguesias de residência dos alunos pertencem maioritariamente a freguesias do concelho de Águeda, sendo a freguesia de Valongo do Vouga a que mais alunos reúne (198 em 307) na escola em questão, seguida da freguesia da Macinhata e do Préstimo (com respetivamente 54 e 29 alunos cada).

#### **4 Técnicas de recolha e tratamento da informação**

Segundo Bru (2001:51), “nenhum método de recolha de dados pode ser considerado como perfeitamente adequado ao projeto de investigação que o torna necessário ou ainda, como perfeitamente neutro”. No entanto, cabe ao investigador recolher e selecionar a informação pertinente para alcançar o objetivo que pretende, ou seja, nem toda a informação é importante para ajudar a responder à problemática que nos propomos estudar, mas a utilização dos instrumentos adequados podem conduzir-nos a resultados de maior validade.

##### **4.1 Inquérito por questionário**

Os instrumentos usados para a recolha de dados desta investigação foram dois questionários adaptados do *Índex para a Inclusão*<sup>14</sup>. O Índex é um instrumento que está traduzido em cerca de 26 línguas e foi desenvolvido em Inglaterra, tendo sido traduzido para a versão portuguesa por Ana Maria Bernard da Costa. O Índex é um instrumento de diagnóstico das dimensões de culturas, políticas e práticas nas instituições. Ele é um recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas e pode ser usado como um meio de as aperfeiçoar, de acordo com os valores inclusivos. Trata-se de um documento prático que pretende esclarecer o significado da inclusão em todos os espaços das escolas: nas salas de professores, nas salas de aula e nos recreios.

O índex oferece às escolas um processo de apoio à autoavaliação e desenvolvimento concebido com base na opinião dos profissionais, dos alunos, dos pais e de outros membros da comunidade.

---

14

\*BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002). *Índex para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Tradução Ana Maria Bénard da Costa. Cidadãos do Mundo. Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf)

Os conceitos-chave do Índice são “inclusão”, “barreiras à aprendizagem e à participação” e “apoio à diversidade”. Contudo, o principal conceito que norteia a elaboração do Índice é a Inclusão em Educação. Com base nisso, os conteúdos do Índice são divididos em quatro princípios: apoiar a reflexão sobre o desenvolvimento inclusivo da escola; estruturar a abordagem da avaliação e do desenvolvimento da escola, permitir uma avaliação pormenorizada de todos os aspetos da escola e ajudar a identificar prioridades relativas à mudança; assegurar que o processo de avaliação, planeamento para a mudança e concretização prática dos planos, sejam em si mesmos, inclusivos.

O Índice é um processo que tem como produto final a elaboração coletiva de um conjunto de indicadores sobre os mecanismos de inclusão/exclusão escolar.

Para apoiar o desenvolvimento de escolas inclusivas, Booth e Ainscow (2002) desenvolveram uma série de indicadores que permitem uma análise detalhada sobre a forma de reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação de qualquer aluno. Os indicadores abrangem 3 dimensões e cada dimensão tem 2 secções:

- Criar culturas inclusivas (construir comunidades inclusivas, estabelecendo valores inclusivos);

*Esta dimensão cria uma comunidade segura, recetiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos. Desenvolve uma partilha de valores inclusivos que são transmitidos a todos os novos elementos da escola, aos alunos, aos dirigentes e aos pais. Os princípios e valores nas escolas de cultura inclusiva orientam as decisões sobre as políticas e as práticas de sala de aula, de modo a que o aperfeiçoamento da escola constitua um processo contínuo. (Booth e Ainscow, 2002:14)*

- Construir políticas inclusivas (desenvolver a escola para todos, organizar o apoio à diversidade);

*Esta dimensão assegura que a inclusão penetre em todos os planos da escola. As políticas encorajam a participação dos alunos e dos educadores, desde que começam a fazer parte da escola, procuram abranger todos os alunos da localidade e minimizar as pressões de exclusão. Todas estas políticas envolvem estratégias claras de mudança. Consideram-se como apoio todas as atividades que conduzem a um aumento da capacidade de resposta à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são organizadas de acordo com os princípios inclusivos e enquadram-se numa única estrutura. (Booth e Ainscow, 2002:14)*

- Desenvolver práticas inclusivas (orquestrar a aprendizagem, mobilizar recursos).

*Esta dimensão tem a ver com o desenvolvimento de práticas que traduzem as culturas e as políticas inclusivas da escola. As aulas são dadas de forma a responder à diversidade dos alunos. Estes são encorajados a participar em todos os aspetos da sua educação, o que implica que se tenha em conta as suas experiências realizadas fora da escola e os conhecimentos aí adquiridos. Para além dos recursos materiais, os educadores utilizam, como recursos de apoio à aprendizagem e à participação, os seus próprios saberes, mutuamente partilhados, os alunos, os pais e as comunidades. (Booth e Ainscow, 2002:14)*

Cada secção contém entre 5 a 11 indicadores. Os indicadores podem ser definidos como intenções que ao serem comparados com as situações vigentes da instituição podem conduzir ao estabelecimento de prioridades para o desenvolvimento da instituição. Cada prioridade é um aspeto de desenvolvimento a ser tido em consideração para a escola no que diz respeito ao estabelecimento de valores e práticas inclusivas. Quando pretendemos estudar com mais detalhe um determinado indicador, o índice fornece-nos, ainda, uma série de questões que clarificam o seu significado e ajudam as escolas a explorá-los em pormenor. Frequentemente, só quando as pessoas se envolvem com os pormenores das perguntas é que veem o significado prático do Índice. (Booth e Ainscow, 2002:15)

O índice pode ser adaptado, de acordo com as necessidades e características das instituições, os profissionais podem mudar e acrescentar novas questões e indicadores. Alguns indicadores do índice referem-se a assuntos que são partilhados pela escola e por algumas instituições da comunidade (como por exemplo os serviços Municipais no que concerne as refeições, o transporte escolar, acesso aos edifícios escolares), logo as respostas devem ser analisadas por ambas as instituições.

As escolas podem e devem adaptar os materiais do índice àquilo que pretendem estudar, poderão, em determinado momento, analisar, unicamente, os indicadores que apontam para um determinado caminho mas tendo sempre em consideração que essa mudança não deve ser feita para evitar os desafios resultantes de determinado indicador.

Neste estudo o *Index para a Inclusão* foi, também, experimentado e usado enquanto potencial instrumento de diagnóstico da inclusão na Escola EB2,3 de Valongo do Vouga e como forma de conhecimento pela equipa de avaliação da Escola das possíveis potencialidades e limitações da mesma em matéria de inclusão.

Dos dois questionários utilizados, um questionário foi dirigido para professores (anexo 1) e outro para alunos (anexo 2). Ambos os questionários pretendem recolher dados sobre as perspetivas dos alunos e dos professores sobre a inclusão, nas suas três dimensões: culturas, políticas e práticas.

Os questionários divididos em três dimensões da inclusão sendo elas as seguintes: criar culturas inclusivas, implementar políticas inclusivas e promover práticas inclusivas. Cada dimensão está dividida em duas secções, assim a dimensão criar culturas inclusivas está dividida nas secções: construir o sentido de comunidade e estabelecer valores inclusivos; a dimensão implementar políticas inclusivas subdivide-se

nas secções desenvolver a escola para todos e organizar o apoio à diversidade; por sua vez a dimensão promover práticas inclusivas é constituída pelas secções organizar a aprendizagem e mobilizar os recursos.

O questionário para professores é constituído por 34 indicadores divididos pelas 6 secções (2 secções por cada dimensão) e o questionário para alunos é constituído por 24 indicadores divididos, também, pelas 3 dimensões a avaliar. As respostas de ambos os questionários são dadas de acordo com a perspetiva do professor ou aluno e são consideradas de resposta fechada. No questionário para professores, existem 4 níveis de resposta (preciso de mais informação, discordo, concordo até certo ponto e concordo) e no questionário para alunos há a possibilidade entre 3 níveis de resposta (discordo, concordo até certo ponto e concordo).

#### **4.2 Organização, apresentação e análise dos dados**

A análise dos dados é estatística descritiva, uma vez que, de acordo com os objetivos do estudo procedeu-se, em primeiro lugar, à construção de uma tabela para cada dimensão da inclusão (culturas, políticas e práticas) referente às respostas dos alunos e dos professores (anexo 3 e 4, 4 e 5 e 5 e 6 respetivamente). Os dados foram registados apurando-se as frequências absolutas e relativas para cada indicador de cada dimensão analisada.

A apresentação dos dados é efetuada através de um gráfico para cada indicador analisado onde são apresentadas as frequências absolutas e relativas relativas às respostas dos alunos e professores. A leitura dos dados é decritiva.

Os programas usados para o tratamento dos dados são o Microsoft Office Excel 2010 e o Microsoft Office Word 2010.

### **5 Procedimentos**

Procedimento 1 – Seleção da amostra - A partir da revisão da literatura, do levantamento da problemática a investigar e do estabelecimento dos objetivos do estudo selecionou-se a amostra, como já foi referido a amostra deste estudo é não probabilística, tendo a mesma sido selecionada de acordo com o critério serem alunos e professores de uma escola Teio, que pretende ser inclusiva.

Procedimento 2 – Reunião na Escola com a pessoa responsável pela coordenação do



projeto TEIP. Pedido de autorização à escola para realização do estudo e aplicação do questionário.

Procedimento 3 – Aplicação do questionário – Os questionários adaptados do Índice para a Inclusão foram preenchidos por todos os professores e alunos da Escola.

## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

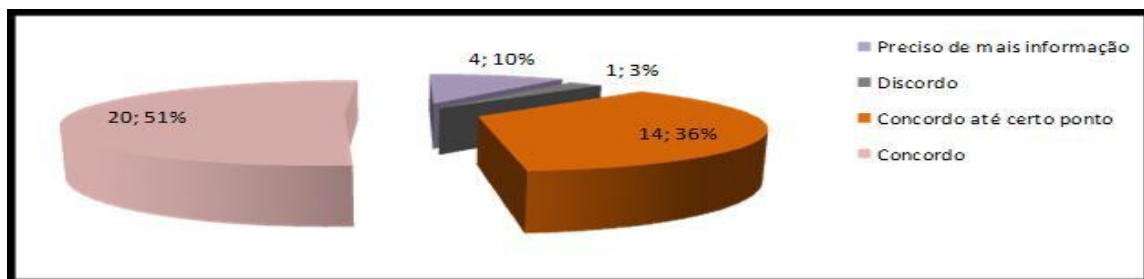
Tendo em consideração a questão de partida “Será que a escola EB2,3 de Valongo do Vouga é emergente em matéria de inclusão?” e o objetivo geral deste estudo (em cima mencionado) procederemos, em primeiro lugar, neste capítulo, à (i) descrição e análise das dimensões da inclusão da Escola EB2,3 de Valongo do Vouga de acordo com as perspetivas dos alunos e dos professores; e em segundo procederemos à (ii) identificação dos pontos fortes e das oportunidades de melhoria das diferentes dimensões da inclusão de acordo com as perspetivas dos professores e dos alunos.

**(i) Descrever e analisar as dimensões da inclusão (culturas, políticas e práticas) na Escola E.B:2,3 de Valongo do Vouga de acordo com as perspetivas dos alunos e dos professores;**

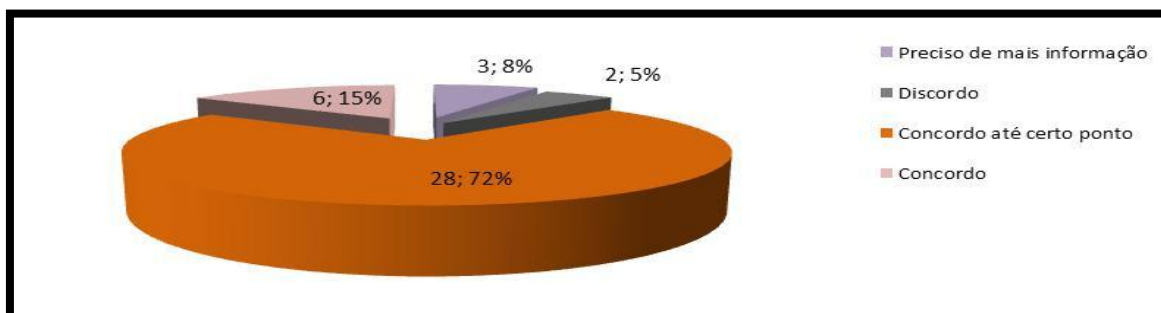
### 1 Descrição e análise da dimensão criar culturas inclusivas

#### 1.1 Criar culturas inclusivas na perspetiva dos professores

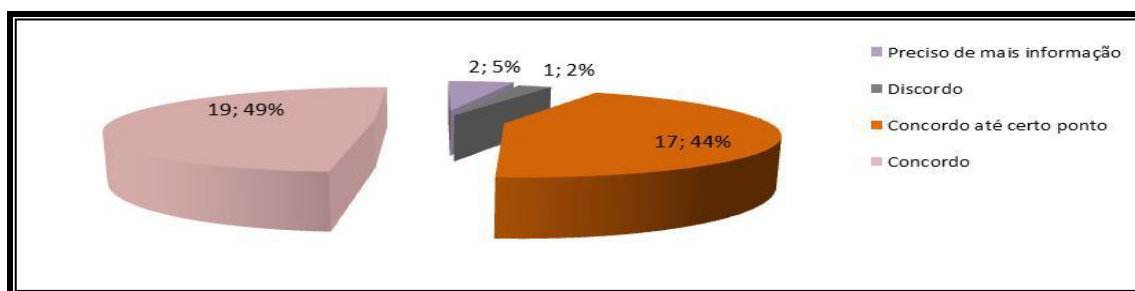
**Gráfico 5 - Todos se sentem bem-vindos à escola.**



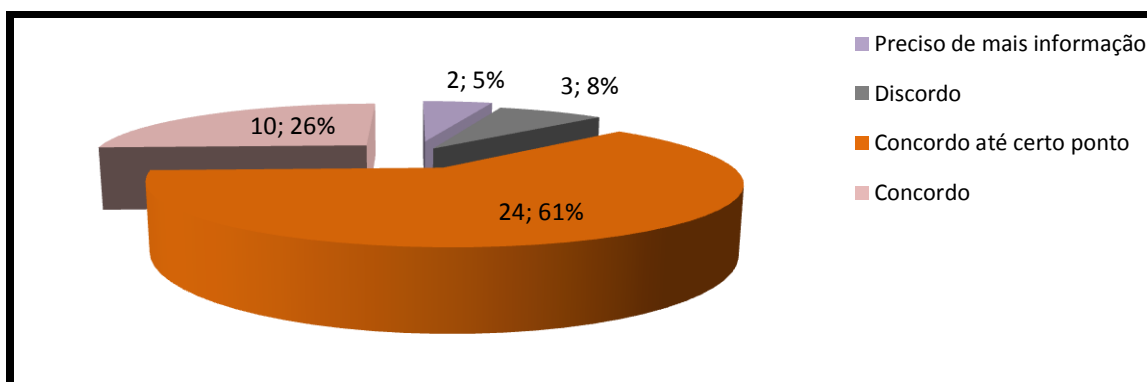
Após a observação do gráfico 5, *Todos se sentem bem-vindos à escola* observa-se que dos 39 professores que responderam, 51% concordam, 36% concordam até certo ponto, 3% discorda e 10% precisa de mais informação. Desta forma, constata-se que 87% dos inquiridos têm uma perspetiva positiva da escola no que se refere ao fato de todos se sentirem bem-vindos à escola.

**Gráfico 6 - Os alunos ajudam-se mutuamente.**

Da análise do gráfico 6 que se refere ao indicador *os alunos ajudam-se mutuamente* observa-se que dos 39 professores que responderam, 15% concordam, 72% concordam até certo ponto, 5% discordam e 8% precisam de mais informação. Desta forma, constata-se que 87% dos inquiridos têm uma opinião positiva da escola no que se refere à ajuda mútua por parte dos alunos.

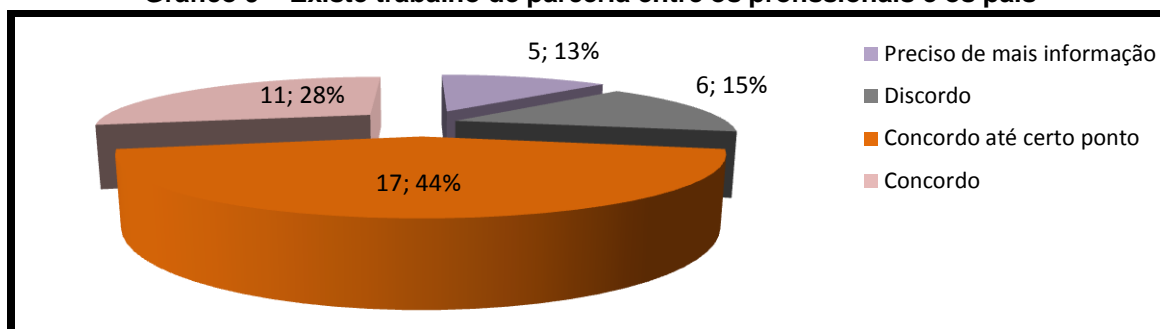
**Gráfico 7 – Os profissionais colaboram entre si**

Da análise do gráfico 7 que se refere ao indicador *os profissionais colaboram entre si* observa-se que 49% dos professores concordam, 44% concordam até certo ponto, 2% discordam e 5% precisam de mais informação. Assim, verifica-se que 92% dos professores têm uma opinião positiva acerca da colaboração dos profissionais entre si.

**Gráfico 8 – Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito**

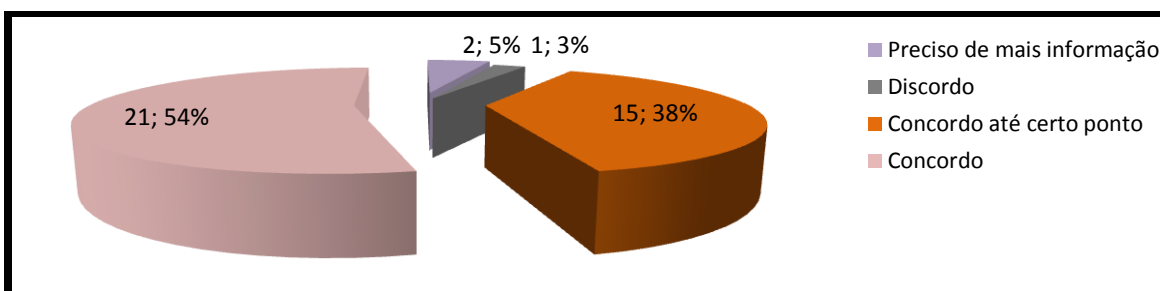
Relativamente ao facto dos profissionais e dos alunos se tratarem mutuamente com respeito, 26% concordam, 61% concordam até certo ponto, 8% discordam e 5% precisam de mais informação. Desta forma verifica-se que 87% dos professores consideram que existe um clima de respeito entre profissionais e alunos.

**Gráfico 9 – Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais**



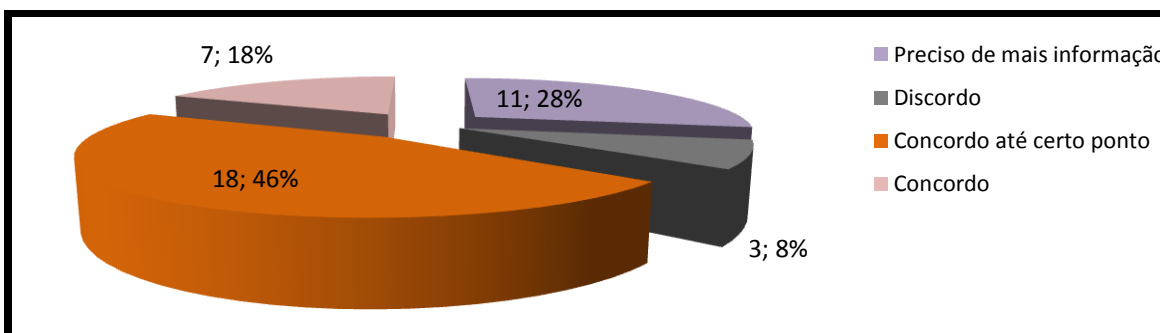
Da observação do gráfico 9, *existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais*, verifica-se que 72% consideram que existe, embora 44% ache que só até certo ponto, 15% discordam da existência do trabalho de parceria e 13% dos professores necessita de mais informações para avaliar este indicador.

**Gráfico 10 - Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva**

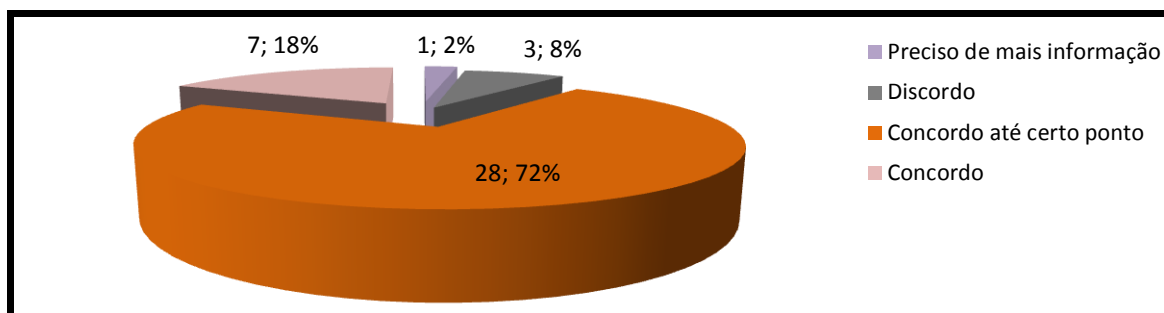


Da observação do gráfico 10, *os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva*, verifica-se que 54% dos professores concordam com esta afirmação, 38% concordam até certo ponto, 3% discordam e 5% precisam de mais informação para avaliarem este indicador.

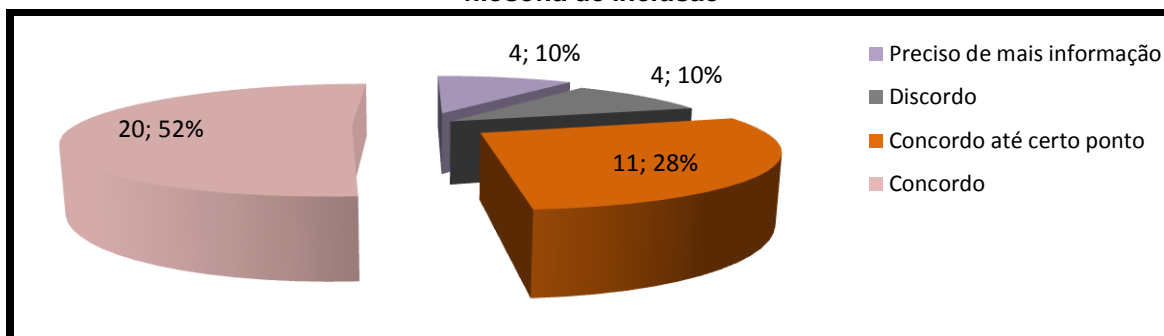
**Gráfico 11 – As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola**



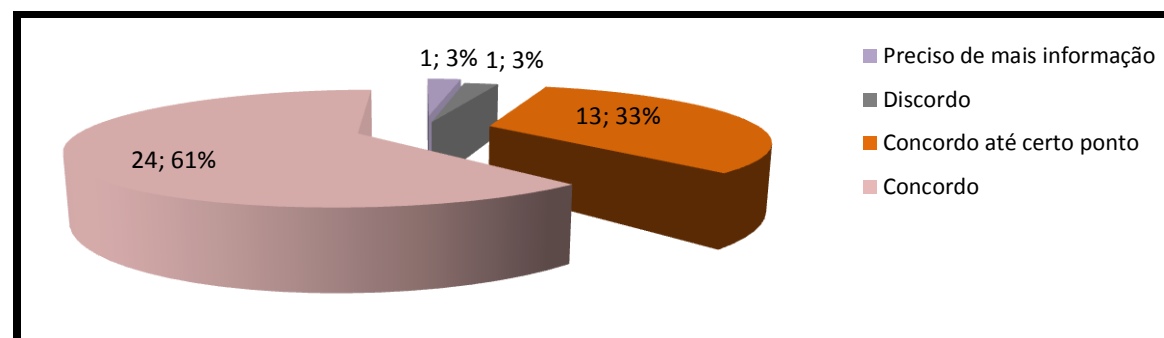
Ao analisar o gráfico 11, *as diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola*, verifica-se que na perspetiva dos professores, 18% concordam, 46% concordam até certo ponto, 8% discordam e 28% precisam de mais informação ou não têm conhecimento sobre as comunidades locais envolvidas com a escola.

**Gráfico 12 – Existem expetativas elevadas de desempenho para todos os alunos**

Ao observar o gráfico 12 *existem expetativas elevadas de desempenho para todos os alunos*, verifica-se que 18% dos professores concordam, 72% concordam até certo ponto, 8% discordam e 2% precisa de mais informação. Deste modo, 90% dos inquiridos são de opinião positiva relativamente às expetativas que os professores têm em relação ao desempenho dos alunos. Contudo, destes 90%, 72% concorda mas só até certo ponto.

**Gráfico 13 – Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de inclusão**

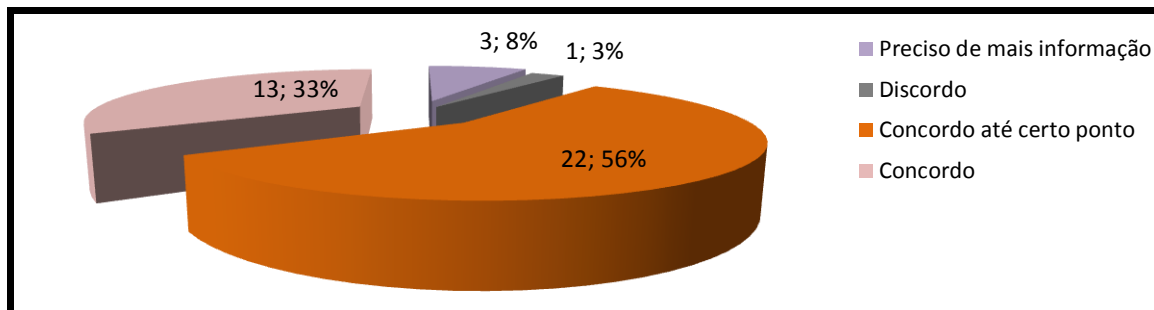
Ao observar o gráfico 13, *os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de inclusão* verifica-se que 52% dos professores concordam, 28% concordam até certo ponto, 10% discordam e 10% precisam de mais informação. Deste modo, relativamente à partilha de uma filosofia de inclusão entre os professores, órgãos de gestão, pais e alunos verifica-se que 80% dos professores concordam que existe uma partilha da filosofia de inclusão entre os vários intervenientes da comunidade escolar.

**Gráfico 14 – Todos os alunos são valorizados de igual forma**

Ao observar o gráfico 14, *todos os alunos são valorizados de igual forma*, verifica-se que 61% dos professores concordam, 33% concordam até certo ponto, 3% discorda e 3% precisa de

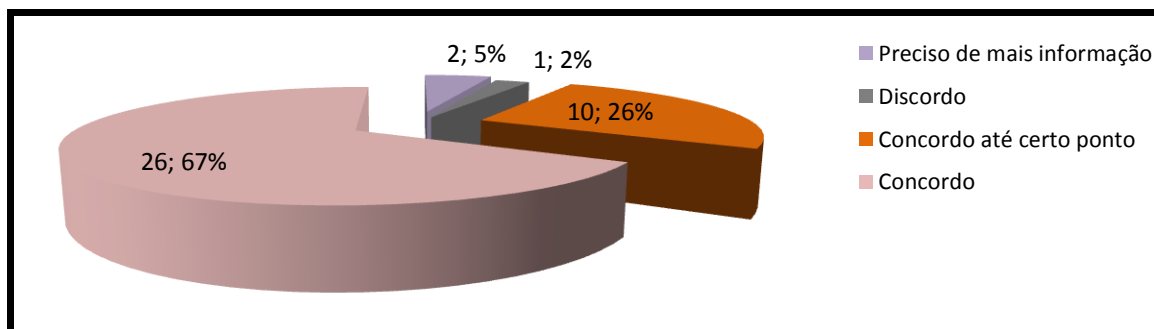
mais informação. Deste modo, 95% dos inquiridos são de opinião positiva no que concerne a igual valorização de todos os alunos, nesta escola.

**Gráfico 15 – Os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos**

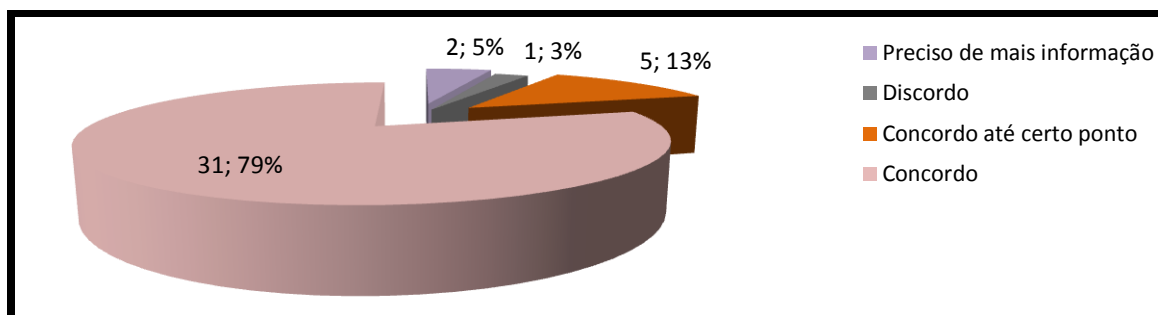


Ao observar o gráfico 15, *os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos*, verifica-se que, 33% dos professores concordam, 56% concordam até certo ponto, 3% discorda e 8% consideram precisar de mais informações. Deste modo, 90% dos inquiridos têm uma perspetiva positiva relativamente ao respeito com que se tratam mutuamente os alunos e os professores.

**Gráfico 16 – Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar**

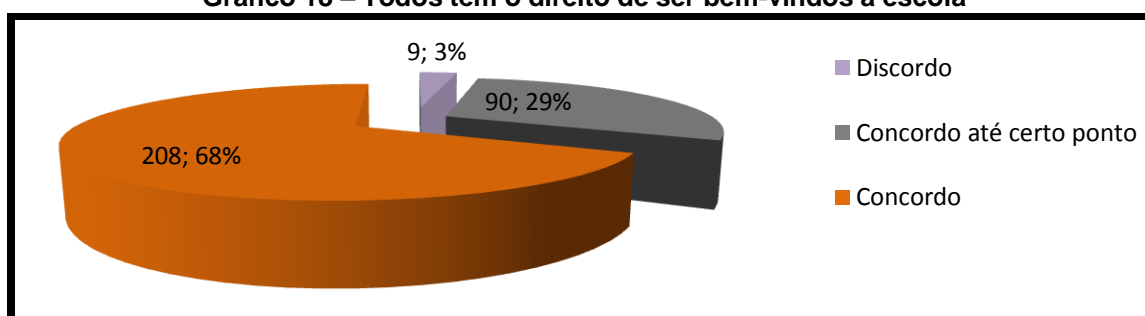


Ao observar o gráfico 16, *os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar*, verifica-se que 76% concordam, 26% concordam até certo ponto, 2% discorda e 5% precisa de mais informação. De acordo com as perspetivas dos professores, podemos verificar que o índice de satisfação, relativamente á remoção de barreiras à aprendizagem e à participação é de 92% o que pode ser considerado como um ponto forte da escola.

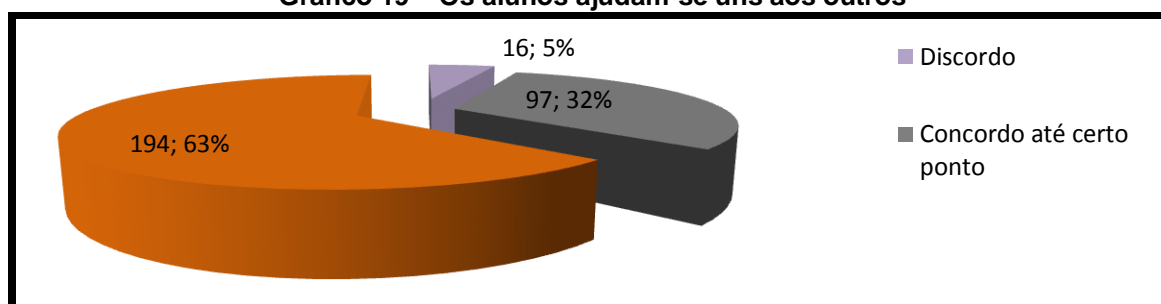
**Gráfico 17 – A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação**

Da análise do gráfico 17, a escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação, observa-se que 79% concordam, 13% concordam até certo ponto, 3% discorda e 5% precisam de mais informação relativamente ao empenho da escola na minimização de todas as formas de discriminação.

## 1.2 Criar culturas inclusivas na perspetiva dos alunos

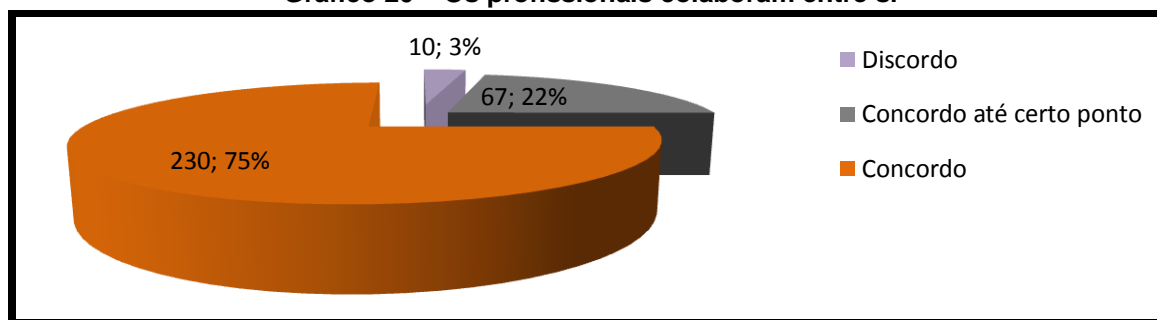
**Gráfico 18 – Todos têm o direito de ser bem-vindos à escola**

Ao observar o gráfico 20 – *Todos têm o direito de ser bem-vindos à escola*, verifica-se que 68% dos alunos concordam, 29% concorda até certo ponto e 3% discorda com o direito de todos em frequentar a escola.

**Gráfico 19 – Os alunos ajudam-se uns aos outros**

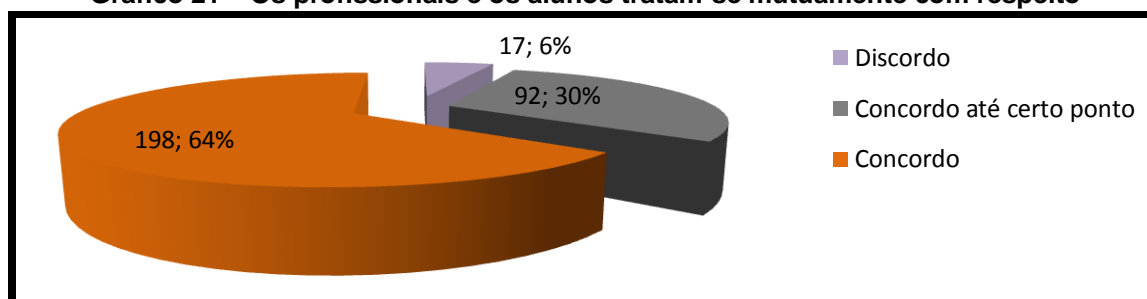
Ao observar o gráfico 21 – *Os alunos ajudam-se uns aos outros*, verifica-se que 63% concorda, 32% concorda até certo ponto e 5% discorda que os alunos se ajudam uns aos outros.

**Gráfico 20 – Os profissionais colaboram entre si**



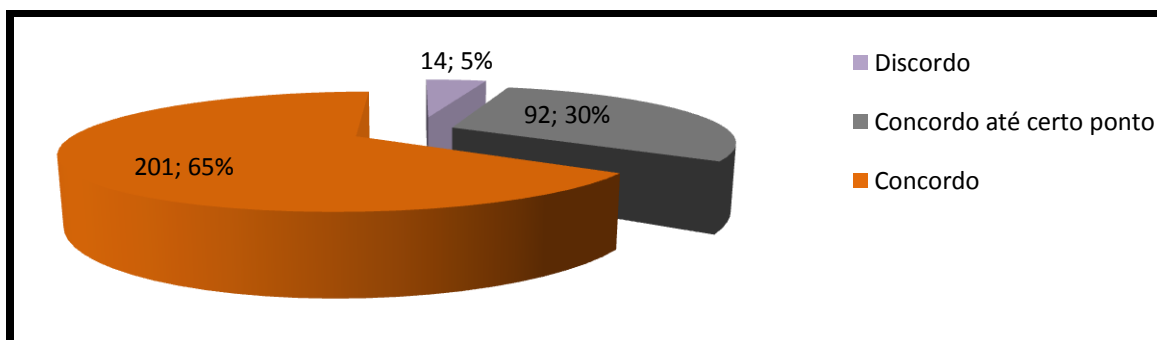
Ao observar o gráfico 22 – *Os profissionais colaboram entre si*, verificamos que 75% dos alunos concordam, 22% concorda até certo ponto e 3% discorda que os profissionais colaboram entre si.

**Gráfico 21 – Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito**



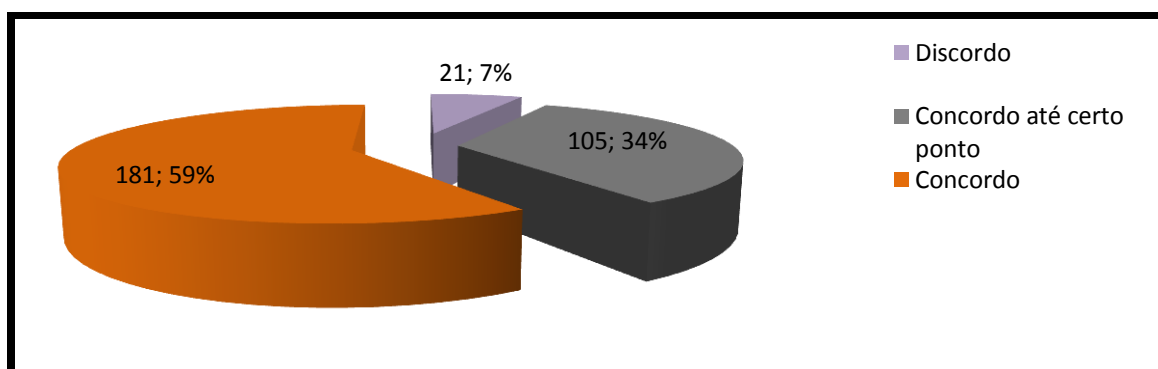
Ao observar o gráfico 23 – *Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito*, verifica-se que 64% dos alunos concordam, 30% concorda até certo ponto e 6% discorda que os profissionais e os alunos se tratam mutuamente com respeito.

**Gráfico 22 – Os pais sentem-se envolvidos com a escola**

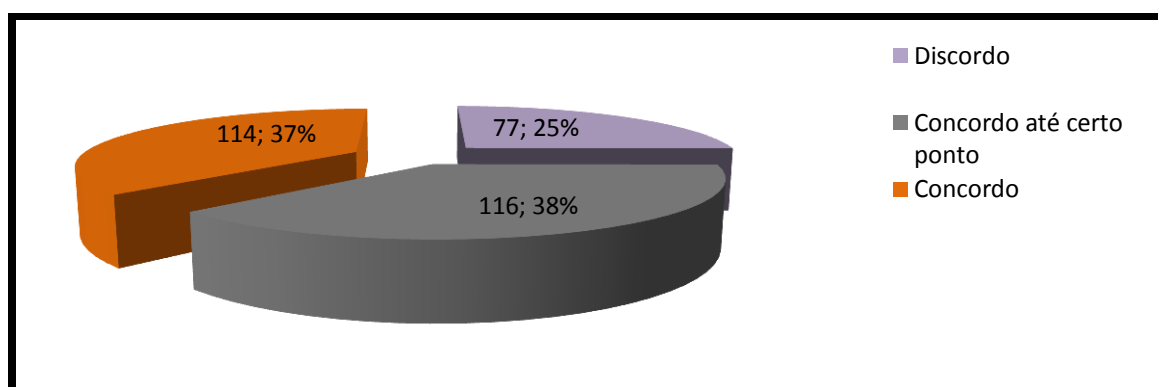


Ao observar o gráfico 24 – *Os pais sentem-se envolvidos com a escola*, verifica-se que 5% dos alunos discorda, 30% concorda até certo ponto e 65% concorda que os pais se sintam envolvidos com a escola.

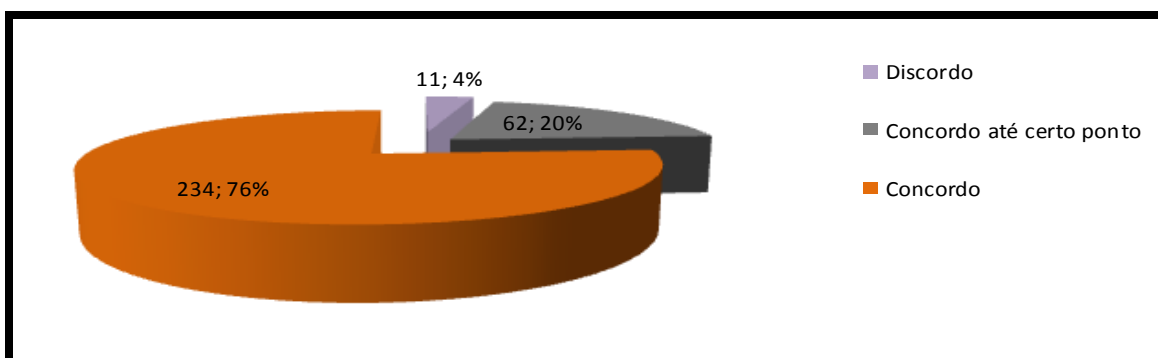


**Gráfico 23 – Há uma parceria entre os profissionais e os pais**

Ao observar o gráfico 25 – *Há uma parceria entre os profissionais e os pais*, verifica-se que 7% discorda, 34% concorda até certo ponto e 59% concorda que há uma parceria entre os profissionais e os pais.

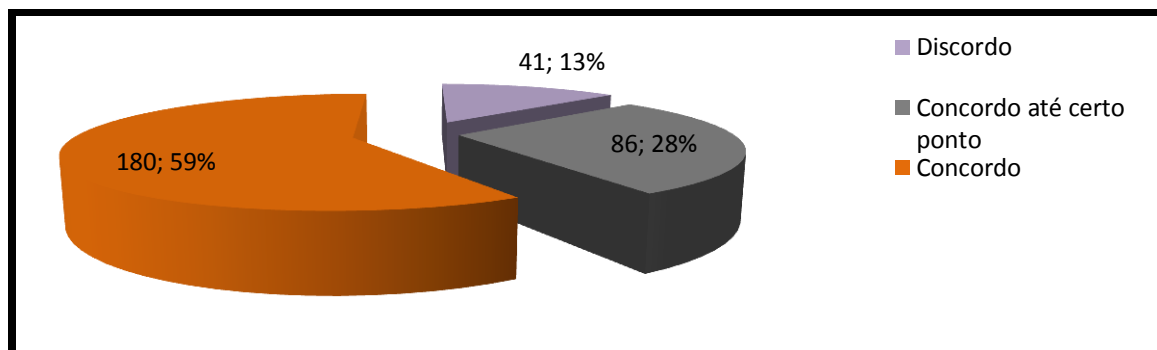
**Gráfico 24 – Os professores não favorecem um grupo de crianças e jovens em relação a outros grupos**

Ao observar o gráfico 26 – *Os professores não favorecem um grupo de crianças e jovens em relação a outros grupos*, verifica-se que a maioria dos alunos (75%) concorda e concorda até certo ponto que os professores não favorecem um grupo de alunos em relação aos outros, contudo 25% dos alunos têm uma perspetiva desfavorável relativamente a este assunto.

**Gráfico 25 – Os professores tentam ajudar todos os alunos a fazer o melhor que podem**

Ao observar o gráfico 27 – *Os professores tentam ajudar todos os alunos a fazer o melhor que podem*, verifica-se que a grande maioria dos alunos (76%) consideram que os professores tentam ajudar o melhor possível todos os seus alunos.

**Gráfico 26 – Os professores consideram que todos os alunos são igualmente importantes**



Ao observar o gráfico 28 – *Os professores consideram que todos os alunos são igualmente importantes*, verifica-se que 13% discorda, 28% concorda até certo ponto e 59% concorda da opinião que para os professores todos os alunos têm a mesma importância.

### **1.3 Análise conjunta das perspetivas dos alunos e dos professores relativamente à dimensão Criar Culturas Inclusivas na Escola EB2,3 de Valongo do Vouga.**

Na **primeira dimensão do questionário “Criar culturas inclusivas”**, pretendemos verificar se, na Escola E.B:2,3 de Valongo do Vouga, é construído o sentido de comunidade, se são estabelecidos valores inclusivos e se esses valores estão ser transmitidos a toda a população escolar: diretores, professores, pais, alunos, pessoal não docente.

Relativamente à perspetiva dos professores da Escola EB2,3 de Valongo do Vouga no que concerne à **dimensão criar culturas inclusivas** existentes na escola vimos que a maioria dos professores inquiridos concordou com o conjunto de 13 indicadores (num total de 13 analisados) favoráveis à existência, na escola, de culturas inclusivas. A média de concordância (concordo e concordo até certo ponto) foi de 86%. Os alunos partilham a mesma perspetiva positiva dos professores com 92% de opiniões satisfatórias relativamente a todos os 9 indicadores analisados que são favoráveis à criação de culturas inclusivas.

Esmiuçando a **dimensão criar culturas inclusivas** verificamos em seguida a opinião dos professores e dos alunos no que concerne a **construção do sentido de comunidade**.

Os resultados de 87% de concordância por parte dos professores no que concerne o indicador *todos se sentem bem-vindos à escola* associados aos resultados de 97% de concordância no que respeita a perspetiva dos alunos relativamente ao indicador

todos têm o direito de ser bem-vindos à escola vai ao encontro da filosofia de inclusão reclamada por Stainback e Stainback (1999), por Booth e Ainscow (2002) e Costa (2006), assim como, dos valores inclusivos preconizados pela Declaração de Salamanca de “Uma Escola Para Todos”.

A inclusão segundo Booth e Ainscow, (2002:5) e Costa (2006:5), deve implicar “*um olhar sobre todos os alunos, e considerando que qualquer criança, em qualquer momento*”. Segundo as perspetivas dos seus alunos e professores podemos concluir que esta escola tem um olhar sobre todos os seus alunos.

Segundo as perspetivas positivas dos professores e alunos relativamente aos indicadores os alunos ajudam-se mutuamente (com 87% de opiniões positivas por parte dos professores) e os alunos ajudam-se uns aos outros (com 95% de opiniões concordantes por parte dos alunos), verificamos que esta escola trabalha no sentido de ser uma comunidade escolar inclusiva. Segundo Strully e Strully, (1999:170), as amizades são elementos essenciais à promoção de contextos escolares inclusivos. (...) *desenvolver amizades significa viver e aprender junto. Significa intencionalidade, participação na comunidade e inclusão.*

A cultura da escola vai no sentido de haver interação entre os pares, amizade e um sentimento de pertença a um grupo, o que ajuda na promoção de culturas inclusivas na escola.

De acordo com a perspetiva dos alunos (com 92% de concordância) e dos professores (com 87% de concordância), os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito. A construção de um sentido de pertença a um grupo só se desenvolverá quando a pessoa se sentir bem-vinda a esse mesmo grupo e, para tal, é necessário respeito mútuo entre todas as pessoas. Neste contexto, uma escola que pretende ser inclusiva deve desenvolver o respeito entre todos os elementos da sua comunidade, independentemente do papel que cada um tem.

Segundo as perspetivas dos alunos e dos professores, nesta escola, há colaboração entre os profissionais e entre os mesmos e os pais. A opinião dos alunos e dos professores sobre o indicador os profissionais colaboram entre si é respetivamente de 97% e 92%. Já relativamente aos indicadores há uma parceria entre os profissionais e os pais e existe um trabalho de parceria entre os profissionais e os pais verificou-se que existe, respetivamente, uma concordância de 93% por parte dos alunos e de 72% por parte dos professores. A colaboração é um dos fatores que permite eliminar algumas das barreiras à aprendizagem e à participação. Sage (1999) refere que as mudanças

necessárias à inclusão no âmbito da sala de aula e ao nível administrativo, envolvem a partilha e cooperação.

O trabalho desenvolvido entre os profissionais e os gestores da escola EB2,3 de Valongo do Vouga fomenta, também, a existência de uma cultura inclusiva na escola, pois, segundo as perspetivas dos professores (com 92% de concordância), os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.

Segundo Sage (1999), as atividades de planificação e de tomada de decisão que ocorrem fora da sala de aula, entre o pessoal administrativo e os professores devem envolver a negociação e o esclarecimento dos papéis de forma a haver uma igualdade entre os parceiros em que todos participam e têm a oportunidade de expor os seus conhecimentos e perspetivas de forma a contribuir para um melhoramento da comunidade escolar.

O envolvimento dos pais e da comunidade local com a escola são alguns elementos que quando presentes num sistema escolar contribuem para a criação de uma escola inclusiva e de qualidade e, conseqüentemente, para o sucesso de todos os alunos.

Os resultados obtidos neste estudo, de acordo com as perspetivas dos professores e dos alunos relativamente aos indicadores as diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola (em que 64% dos professores concordam) e os pais sentem-se envolvidos com a escola (em que 95% concordam) mostram claramente que a escola tem trabalhado de modo a ser construído, um sentido de comunidade.

Estes resultados vão de encontro ao que foi estabelecido no Projeto Educativo 2010-2013 – “Quem somos? o Que Pretendemos? segundo este projeto devem ser utilizados os recursos da comunidade e devem ser estabelecidas parcerias entre esses mesmos recursos e o Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga, enumerando entre outros, os seguintes recursos: a Câmara Municipal de Águeda, a Casa do Povo de Valongo do Vouga, a Associação de Pais, a Associação Comercial de Águeda, a Associação “O Ninho Académico”, a Associação Social e Cultural de Serém, a Associação de Pais, “Os Pioneiros” e o Centro de Animação Social de Segadães.

Relativamente ao envolvimento dos pais os resultados da última avaliação externa, segundo o relatório Secção Avaliação Interna de 2010/2011, corroboram os dados obtidos neste estudo no sentido em que a referida avaliação interna afirma que um dos pontos fortes do agrupamento é o envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola e no acompanhamento dos seus educandos.

Continuando a analisar a **dimensão criar culturas inclusivas** na Escola EB2,3 de Valongo do Vouga verificamos em seguida a opinião dos professores e dos alunos no que concerne **“estabelecer valores inclusivos”**.

Os valores implementados e desenvolvidos numa determinada comunidade vão influenciar no modo como essa sociedade vai funcionar. Desta forma, no desenvolvimento de uma comunidade escolar para TODOS, como nos propõe a Declaração de Salamanca e enquanto objetivo explícito, no Projeto TEIP, da escola EB2,3 de Valongo do Vouga é necessário que todos os professores tenham por objetivo potenciar o desenvolvimento de todos os alunos independentemente do nível que tenham e das barreiras à aprendizagem e à participação que apresentem. Deve, a escola, neste sentido, proceder de forma a ir ao encontro de Stainback e Stainback (1999), quando referem que nas escolas e turmas inclusivas, os dons e os talentos de cada um, são reconhecidos, encorajados e utilizados na sua maior extensão possível.

Neste sentido vejamos, em seguida, as opiniões dos professores e dos alunos quanto aos indicadores que avaliam o **estabelecimento de valores inclusivos**.

Os professores e os alunos inquiridos consideram que, nesta escola, existem valores que promovem a inclusão. Os indicadores existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos (com 90% de concordância por parte dos professores), todos os alunos são valorizados de igual forma (com 95% de concordância por parte dos professores), os professores não favorecem um grupo de crianças e jovens em relação a outros grupos (com 75% de concordância por parte dos alunos) e os professores consideram que todos os seus alunos são igualmente importantes (87% de concordância por parte dos alunos) são exemplos das perspetivas positivas que os alunos e os professores têm relativamente aos valores inclusivos existentes nesta escola.

Relativamente à partilha de uma filosofia de inclusão entre os professores, órgãos de gestão, pais e alunos desta escola, verifica-se que há um índice de satisfação de 80%. De acordo com Schaffner e Buswell (1999:69-87), para a construção de uma comunidade escolar inclusiva e eficaz é necessário o estabelecimento de uma filosofia da escola baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos. Pelos resultados obtidos podemos considerar que há uma filosofia de inclusão partilhada pela maioria.

A implementação de valores inclusivos passa pelo respeito pela pessoa mas também pelo respeito pelo papel que esta exerce. De acordo com as perspetivas dos professores, este fato verifica-se na escola em estudo, pois de acordo com 90% dos

inquiridos os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.

O empenho de todos na remoção das barreiras à aprendizagem e à participação é um fator que facilita muito o desenvolvimento de comunidades inclusivas e o sucesso de todos os alunos. Booth e Ainscow (2002:8), referem que “a inclusão consiste na minimização de todas as barreiras à educação de todos os alunos. (...) Desenvolver a inclusão implica reduzir as pressões de exclusão”. As perspetivas dos professores relativamente ao indicador os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspetos da vida escolar, são bastante positivas como podemos verificar pela concordância de 92% dos professores com este indicador.

De acordo com 92% dos professores inquiridos, a escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação, verificamos, assim que a escola tenta promover valores inclusivos ao tentar combater as atitudes discriminatórias. Na verdade, o que a escola deve proporcionar são os meios mais eficazes para combater as atitudes discriminatórias atingindo a educação para todos, princípio referido na Declaração de Salamanca (1994).

Relativamente às atitudes discriminatórias, verificou-se que, num estudo efetuado nesta escola sobre o abandono escolar, os alunos consideraram que as atitudes discriminatórias por parte dos colegas, nomeadamente, em caso de gravidez, podem levar ao abandono escolar.

Sendo esta escola, uma escola TEIP ela deve, segundo Ferreira e Teixeira (2010) “combater os problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos atores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições”.<sup>15</sup>

De acordo com 96% dos alunos os professores tentam ajudar todos os alunos a fazer o melhor que podem, verifica-se, assim, que existem nesta escola, valores inclusivos no que diz respeito ao apoio à diversidade e ao incentivo por parte dos professores ao sucesso de todos os alunos.

Utilizando uma citação de Booth e Ainscow (2002:14) e tendo em consideração os resultados do questionário no que se refere à criação de culturas inclusivas, na Escola EB2,3 de Valongo do Vouga podemos afirmar que esta escola tende a ser “uma comunidade segura, recetiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos. Desenvolve uma partilha de valores

---

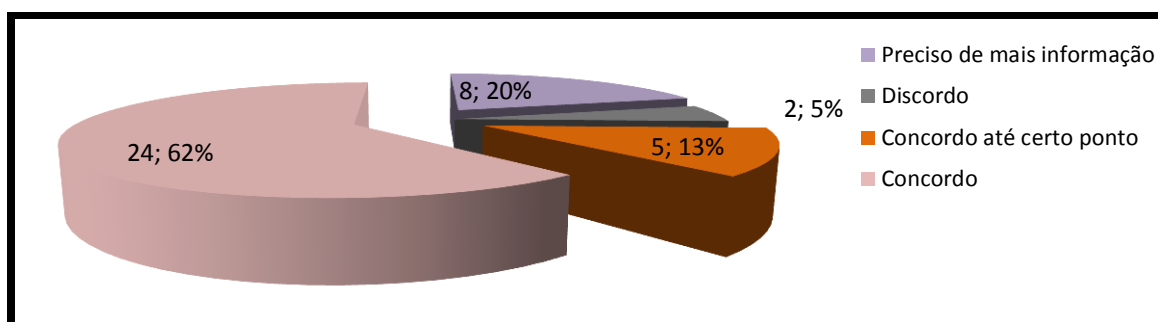
<sup>15</sup> Informação retirada da página 3 do documento “Território de Intervenção Prioritária II – “Educação de Qualidade para Todos – 2011/2012” do Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga em 24 de Outubro de 2012

inclusivos que são transmitidos a todos os novos elementos da escola, aos alunos, aos dirigentes e aos pais”.

## 2 Descrição e análise da dimensão implementar políticas inclusivas

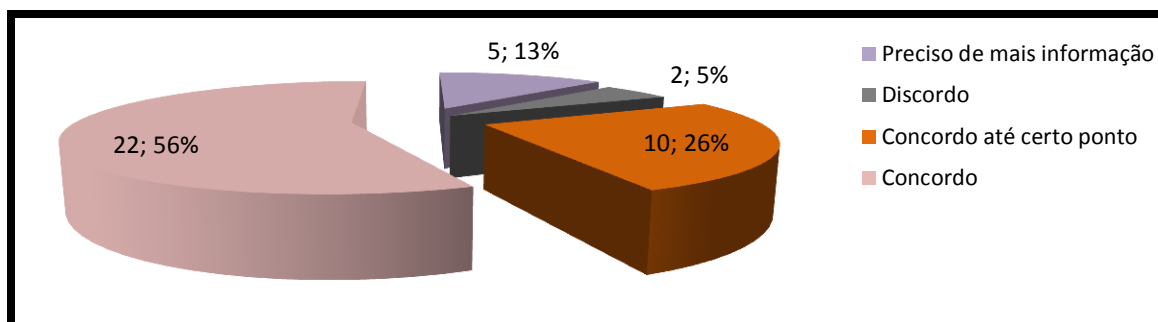
### 2.1 Implementar políticas inclusivas na perspetiva dos professores

**Gráfico 27 - A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa**



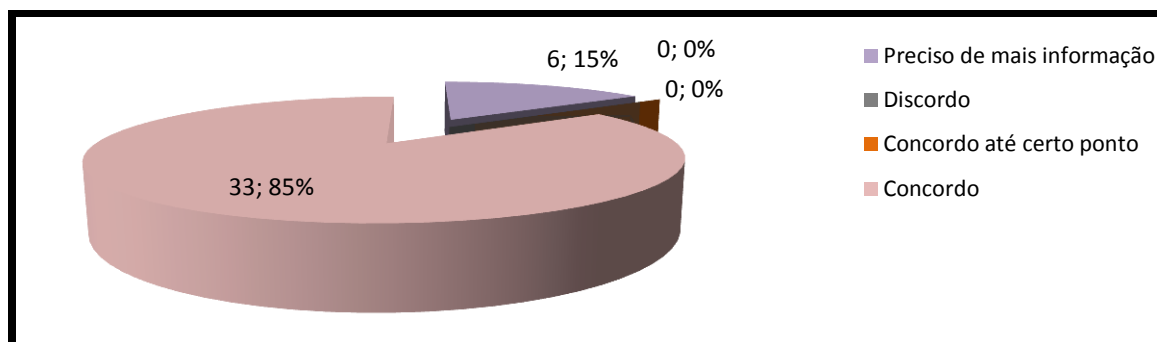
A opinião dos professores sobre se a *contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa*, gráfico 31, é a seguinte: 62% concorda, 13% concorda até certo ponto, 5% discorda e 20% precisa de mais informação sobre este assunto.

**Gráfico 28 - Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola**



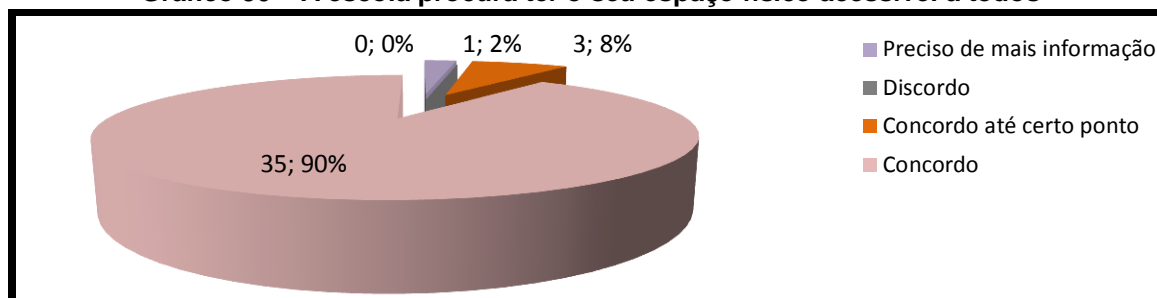
Após a observação do gráfico 32, os *novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola*, observa-se 56% concorda, 26% concorda até certo ponto e 5% discorda que os novos profissionais recebam ajuda para se adaptar à escola.

**Gráfico 29 – A escola procura admitir todos os alunos da sua localidade**



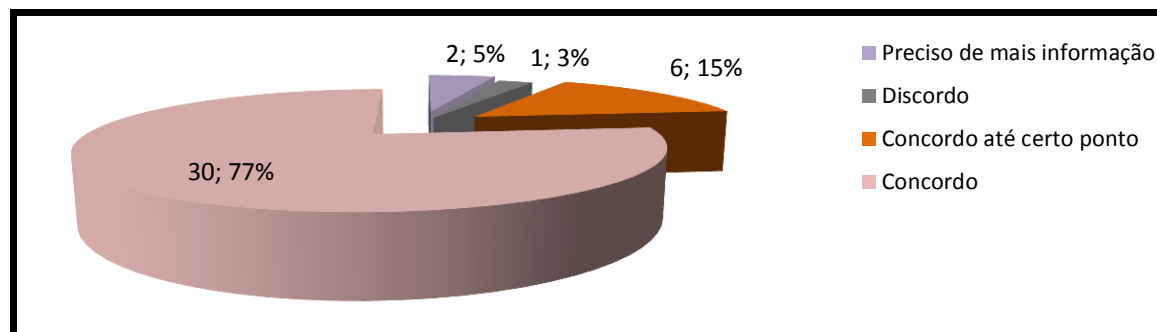
Da análise do gráfico 33, a escola procura admitir todos alunos da sua localidade verifica-se que 85% concorda que a escola tenta admitir todos os alunos da sua localidade e 15% considera não ter informação suficiente sobre este assunto.

**Gráfico 30 – A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos**



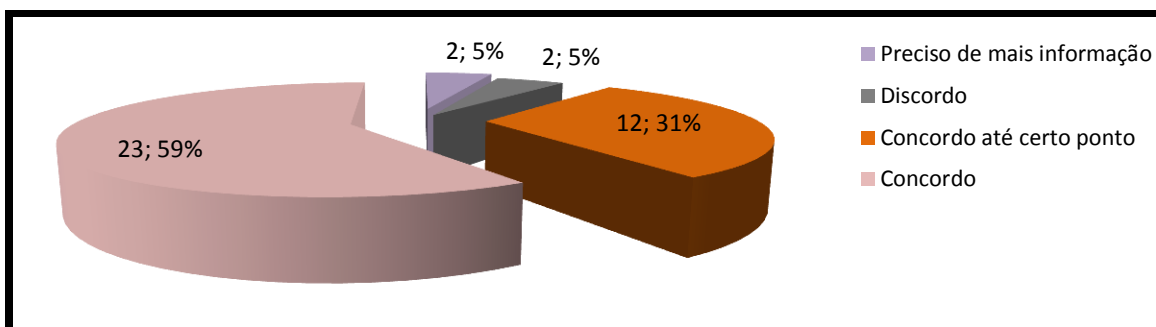
Relativamente ao facto de a escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos – gráfico 34, verifica-se que 90% concorda, 9% não concorda e 1% precisa de mais informação.

**Gráfico 31 – Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola**

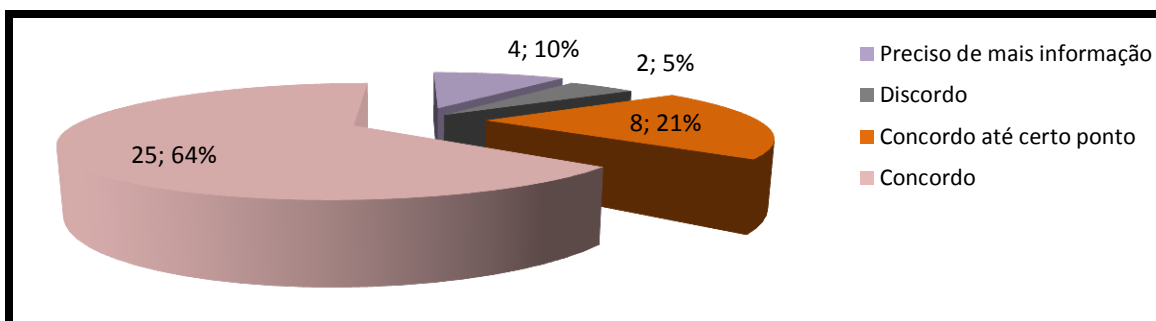


Da observação do gráfico 35, todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola, verifica-se que 77% concorda que os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola, 15% concorda até certo ponto e 3% discorda.

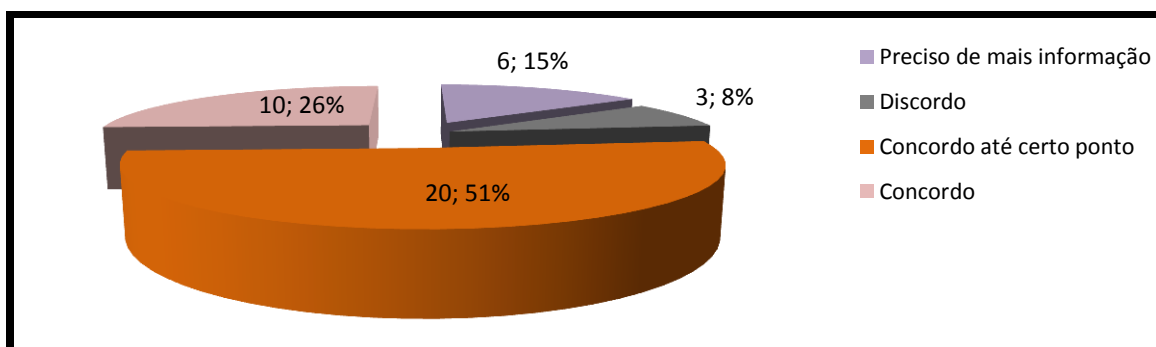


**Gráfico 32 - A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos**

Da observação do gráfico 36, *a escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos*, verifica-se que 59% concorda, 31% concorda até certo ponto e 5% discorda de que a escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.

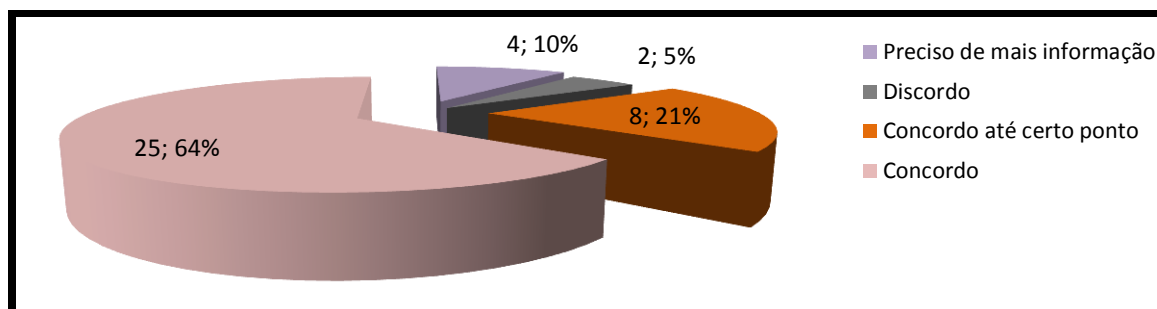
**Gráfico 33 – Todas as formas de apoio são coordenadas**

Ao observar o gráfico 37 – *todas as formas de apoio são coordenadas*, verifica-se que 64% concordam, 21% concorda até certo ponto e 10% discorda de que todas as formas de apoio sejam coordenadas.

**Gráfico 34 – As ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos**

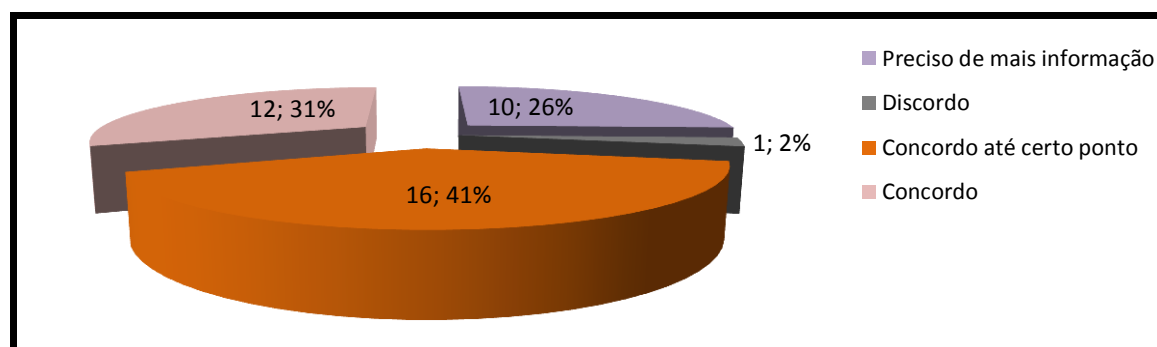
Ao observar o gráfico 38 – *as ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos*, verifica-se que 51% dos professores concorda até certo ponto, 26% concorda e 9% discorda. 15% dos professores necessitam de mais informação para saberem se as ações de formação contribuem ou não para responder à diversidade dos alunos.

**Gráfico 35 – As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objetivamente políticas de inclusão**



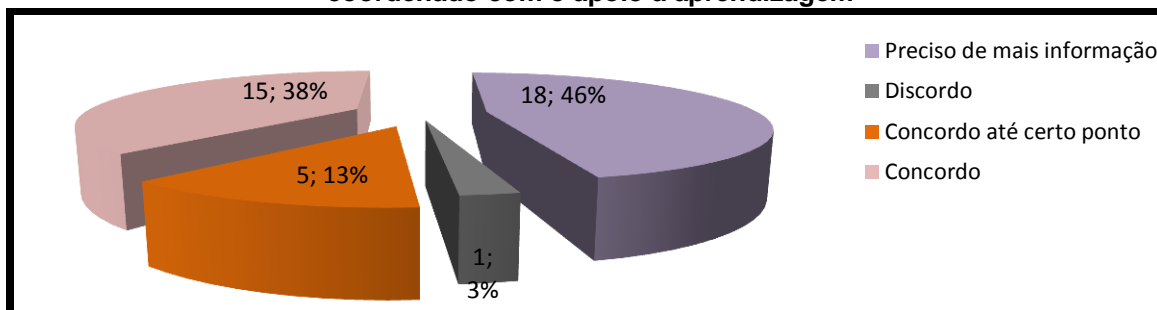
Ao observar o gráfico 39 – as políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objetivamente políticas de inclusão, verifica-se que 64% dos professores concorda, 21% concorda até certo ponto, 5% discorda e 10% necessitam de mais informação para posicionarem a sua opinião relativamente a este assunto.

**Gráfico 36 – Os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos**



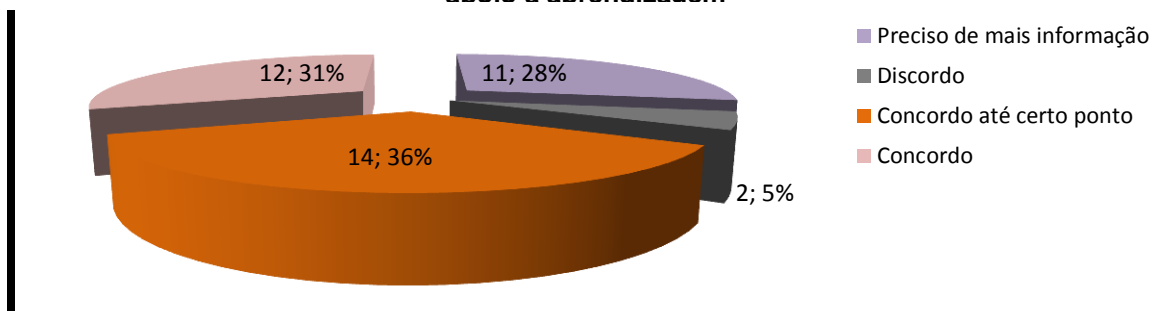
Ao observar o gráfico 40 – Os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos, verifica-se que 31% concorda, 41% concorda até certo ponto, 2% discorda e 26% precisa de mais informação.

**Gráfico 37 – O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem**



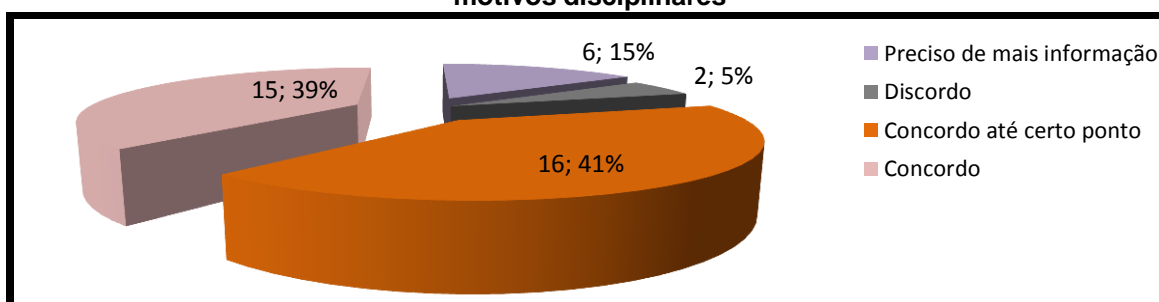
Ao observar o gráfico 41 – O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem, verifica-se que 38% concorda, 13% concorda até certo ponto, 3% não concorda e 46% precisa de mais informação.

**Gráfico 38 – Existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem**



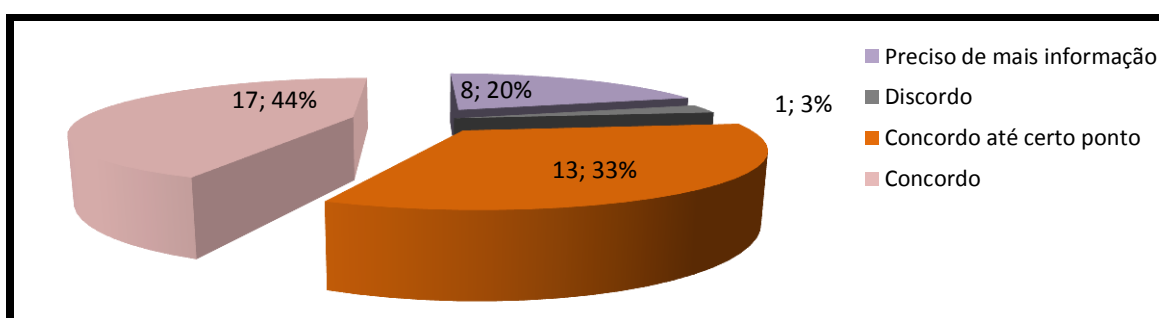
Ao observar o gráfico 42 – *Existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem*, verifica-se 31% concorda, 36% concorda até certo ponto, 5% discorda e 28% precisa de mais informação.

**Gráfico 39 – A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares**



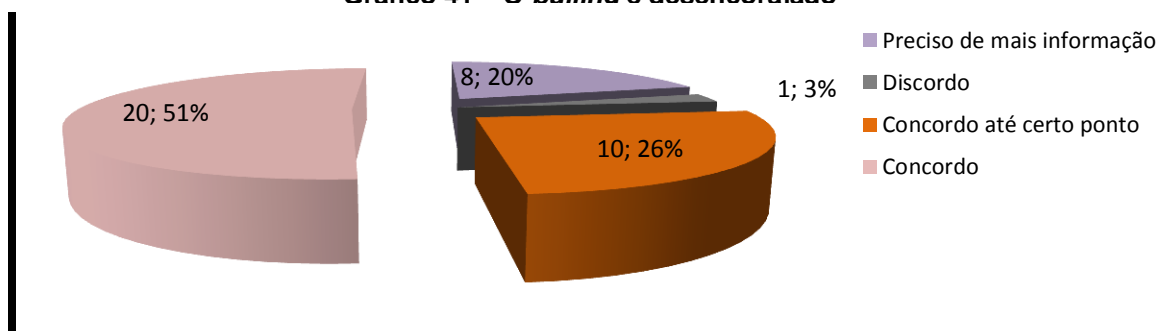
Ao observar o gráfico 43 – *A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares*, verifica-se que 39% concorda, 41% concorda até certo ponto, 5% discorda e 15% precisa de mais informação.

**Gráfico 40 – As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas**



Ao observar o gráfico 44 – *As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas*, verifica-se que 44% concorda, 33% concorda até certo ponto, 3% discorda e 20% necessitam recolher mais informação sobre o assunto.

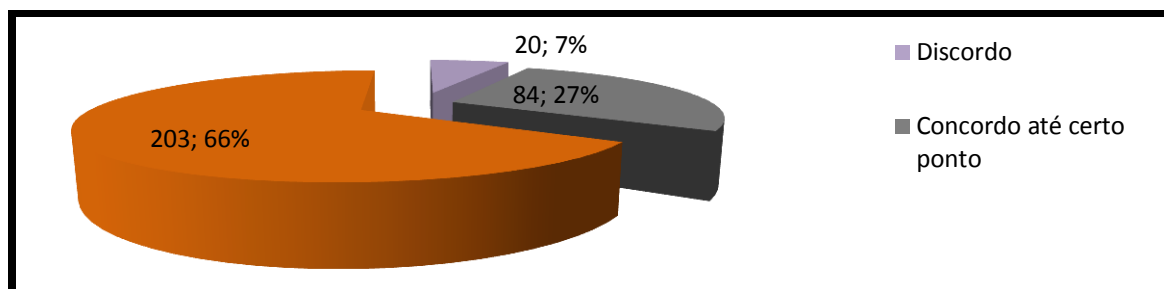
**Gráfico 41 – O bullying é desencorajado**



Ao observar o gráfico 45 – *O bullying é desencorajado*, verifica-se que a maioria dos professores considera que o bullying é desencorajado, contudo 20% dos professores necessitam de mais informação sobre o bullying na escola.

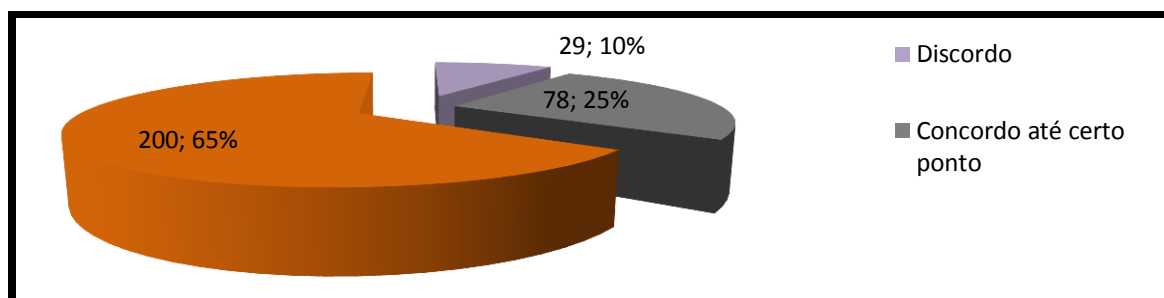
## 2.2 Implementar políticas inclusivas na perspetiva dos alunos

**Gráfico 42 – Os professores facilitam a frequência desta escola aos alunos com deficiência**

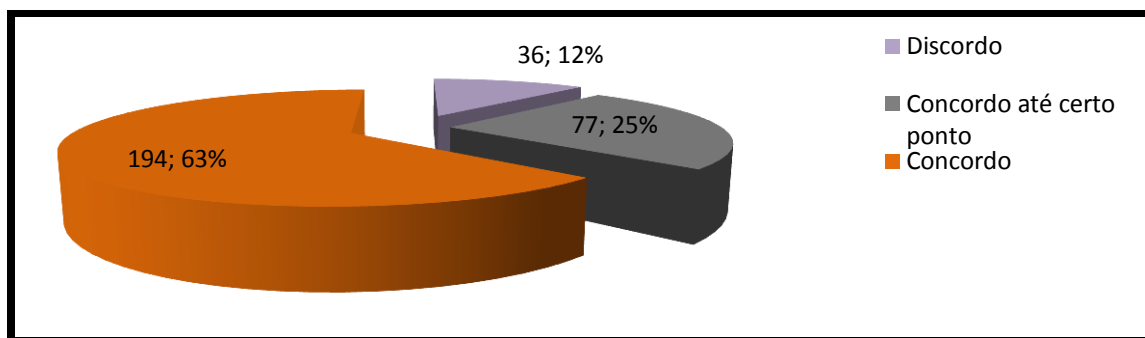


Ao observar o gráfico 48 – *Os professores facilitam a frequência desta escola aos alunos com deficiência*, verifica-se que 66% dos alunos concordam, 27% concordam até certo ponto e 7% discordam.

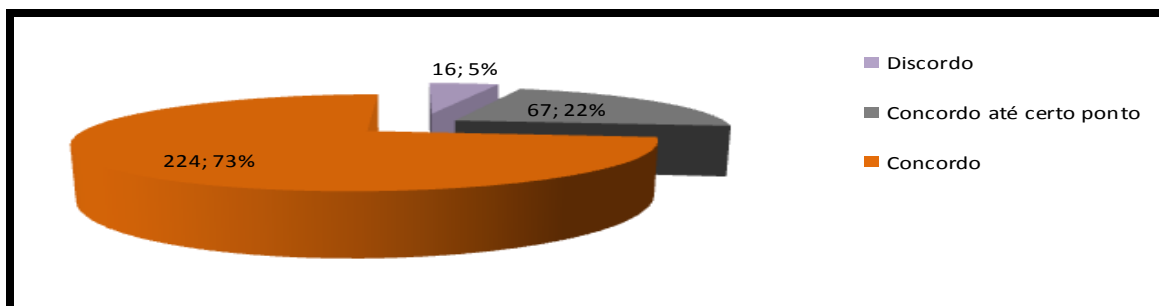
**Gráfico 43 – Quando veio pela primeira vez para esta escola sentiu-se apoiado na sua integração**



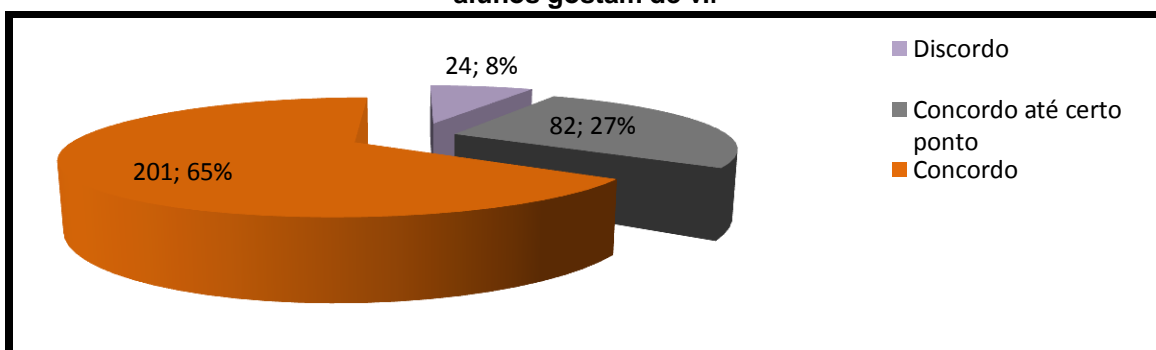
Ao observar o gráfico 49 – *Quando veio pela primeira vez para esta escola sentiu-se apoiado na sua integração*, verifica-se que 65% concordam, 25% concordam até certo ponto e 10% discordam.

**Gráfico 44 – Os professores gostam de ensinar todas as suas turmas**

Ao observar o gráfico 50 – *Os professores gostam de ensinar todas as suas turmas*, verifica-se que 63% concorda, 25% concorda até certo ponto e 12% discorda de que os professores gostam de ensinar a todas as suas turmas.

**Gráfico 45 – Os professores tentam resolver todo o tipo de problemas de comportamento não procurando que os alunos em causa abandonem a escola**

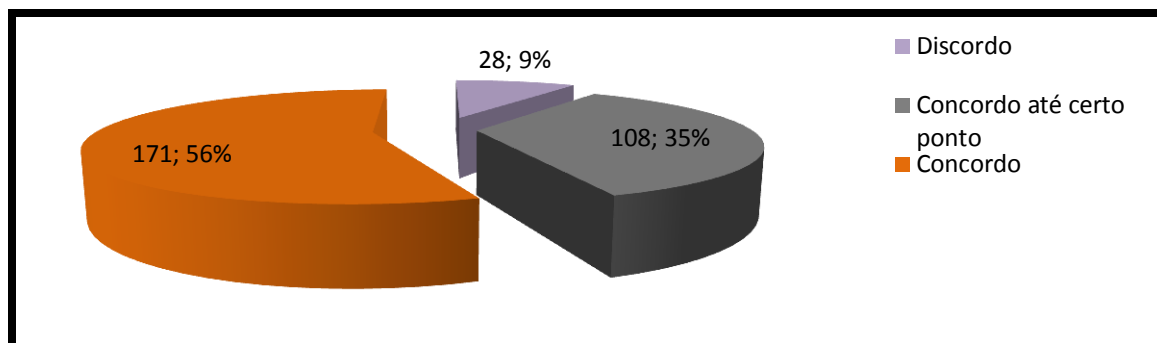
Ao observar o gráfico 51 – *Os professores tentam resolver todo o tipo de problemas de comportamento não procurando que os alunos em causa abandonem a escola*, verifica-se que 73% dos alunos são da opinião de que os professores tentam resolver os problemas de comportamento não procurando que os seus alunos abandonem a escola, 67% dos alunos também concordam só que até um certo ponto e 5% não concorda (discorda).

**Gráfico 46 – Os professores esforçam-se muito para que a escola seja um local a que os alunos gostam de vir**

Ao observar o gráfico 52 – *Os professores esforçam-se muito para que a escola seja um local a que os alunos gostam de vir*, verifica-se que 65% dos alunos concorda, 27% concorda até

certo ponto e 8% discorda de que os professores se esforçam para que a escola seja um lugar apazível para os seus alunos.

**Gráfico 47 – É feito tudo o que é possível para impedir o bullying**



Ao observar o gráfico 53 – *É feito tudo o que é possível para impedir o bullying*, verifica-se que 56% dos alunos concorda que é tudo feito para impedir o *bullying*, 35% concorda até certo ponto e 9% discorda.

### **2.3 Análise conjunta das perspetivas dos alunos e dos professores relativamente à dimensão “Implementar Políticas Inclusivas” na Escola EB2,3 de Valongo do Vouga.**

Na **segunda dimensão** do questionário “**Implementar políticas inclusivas**”, pretendemos verificar se na Escola E.B:2,3 de Valongo do Vouga é **desenvolvida a escola para todos** e se é **organizado o apoio à diversidade**.

“Consideram-se como apoio todas as atividades que conduzem a um aumento da capacidade de resposta à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são organizadas de acordo com os princípios inclusivos e enquadram-se numa única estrutura”. (Booth e Ainscow, 2002:14)

Desta forma, relativamente à perspetiva dos professores da Escola EB2,3 de Valongo do Vouga relativamente às políticas inclusivas existentes na sua escola vimos que a maioria dos professores inquiridos concordou com o conjunto de 15 indicadores (num total de 15 analisados) favoráveis à implementação de políticas inclusivas. A média de concordância foi de 79%.

Os alunos partilham a mesma perspetiva positiva dos professores com 92% de opiniões satisfatórias relativamente a todos os 6 indicadores analisados que são favoráveis à implementação de políticas inclusivas.

Esmiuçando a dimensão **implementar políticas inclusivas** verificamos em seguida a opinião dos professores e dos alunos no que concerne **o desenvolver a escola para todos**.

Em relação à opinião dos professores sobre se a contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa, 74% têm uma perspetiva positiva sobre este assunto e 82% consideram que os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola. A importância desta ajuda é realçada por Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011:55), quando refere Wasburn-Moses e Rosenberg (2008), *constatarem que a criação de redes de apoio entre professores, pais e alunos promove uma melhor adaptação de professores iniciantes e aumenta as suas crenças nas capacidades dos alunos*.

Dos professores inquiridos 85% concordam que a escola procura admitir todos alunos da sua localidade e 15% precisa de mais informação para se pronunciar sobre este aspeto, tal desconhecimento pode-se dever ao fato de serem professores contratados que iniciaram serviço, na escola, neste ano letivo e que, por isso, não reúnam informação sobre este assunto. Dos alunos inquiridos 93% consideram que os professores facilitam a frequência desta escola aos alunos com deficiência. Verificamos, de acordo com as perspetivas dos alunos e dos professores que esta escola vai-se desenvolvendo no sentido de ser uma escola inclusiva e indo ao encontro daquilo que Costa (2006:9) citou da Declaração de Salamanca (...) *as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras*.

Relativamente ao facto de a escola procurar ter o seu espaço físico acessível a todos, verifica-se que 97% dos professores considera que sim. Este aspeto reforça a vontade da escola em ser uma escola para todos. Num estudo sobre o abandono escolar efetuado nesta escola, os alunos em resposta à pergunta, “O que mudarias na escola de forma a torná-la mais interessante e motivadora?” disseram que gostariam que a sua escola tivesse acesso coberto entre as salas e a cantina, que a sala de estudo abrisse mais cedo; que abrissem o minigolfe mais vezes e que houvessem mais áreas de convívio.

Dos professores inquiridos, 92% consideram que todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola. Por sua vez, dos alunos inquiridos, 91% dos alunos confirmou que quando veio pela primeira vez para esta escola sentiu-se apoiado na sua integração. As perspetivas dos alunos e dos professores relativas à capacidade de

integração dos novos alunos na escola é convergente. As políticas inclusivas no que concerne o apoio aos novos alunos está bem evidente nestas opiniões.

Aquando da organização de uma turma é importante: saber quais as necessidades dos seus alunos; saber quais as possibilidades que os estudantes dispõem em poder ensinar e aprender entre si em grupos diferenciados; ter-se em consideração as amizades e a existência de outros alunos que falem a mesma língua; evitar a organização das turmas por níveis de aprendizagem ou de incapacidade, a promoção da coesão social entre rapazes e raparigas e a diversidade de grupos étnicos da escola; quando há possibilidades de escolha, permitir que todos os alunos as façam.

Parece-nos que segundo os resultados obtidos neste estudo, em que 90% dos professores consideraram que a escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos, a escola tem em consideração estes aspetos inclusivos. Neste contexto, Karagiannis, Stainback e Stainback, (1999) referem que ao educarem-se os alunos (na sua diversidade) todos juntos, todos os alunos obtêm ganhos significativos com o processo de inclusão uma vez que desenvolvem atitudes positivas mutuamente.

Os alunos concordaram (com um índice de concordância de 88%) que os professores gostam de ensinar todas as suas turmas. Esta perceção positiva, por parte dos alunos, relativamente aos seus professores é importante porque lhes mostra que todos eles são aceites e valorizados na escola independentemente das suas características e que os professores aceitam as diferenças e estão motivados a promover o sucesso de todos os seus alunos. Estanqueiro (2010:14) refere que “a valorização da diversidade de aptidões dos alunos motiva e promove o seu sucesso”.

Vejamos, em seguida, as opiniões dos professores e dos alunos quanto aos indicadores que avaliam a **organização do apoio à diversidade**.

De acordo com 87% dos professores todas as formas de apoio são coordenadas. Neste sentido Costa (2006:14) refere que o apoio é um fator de mudança e melhoria das condições de aprendizagem e de participação dos alunos. Quando planeadas e coordenadas as políticas de apoio ajudam a reduzir e a prevenir as barreiras à aprendizagem e à participação e aumentam a capacidade da escola para responder à diversidade.

As ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos, é uma opinião em que existe uma concordância de 77% por parte dos professores (contudo 51% só concordam até certo ponto). A formação docente constitui um dos pontos mais importantes da política inclusiva uma vez que são os professores que têm de dar resposta a um conjunto de desafios e situações para as quais nem



sempre se encontram preparados. Neste sentido, é necessário que as ações de formação sejam adequadas para a aquisição do conhecimento necessário às tomadas de decisões mais adequadas às realidades que surgem no dia-a-dia. Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011:45) referem que "os professores são chamados a ser proficientes no trabalho com grupos e no uso de estratégias interativas. Adicionalmente, são ainda chamados a desenvolver todas estas novas estratégias numa perspetiva inclusiva, querendo isto dizer que se espera que a sua intervenção promova a equidade social e que, assim, recuse a exclusão tanto no acesso como no sucesso de qualquer estudante".

Freire (2001:43) salienta ainda que na formação docente é muito importante a reflexão crítica sobre a prática exercida. Esta reflexão pode ser feita de forma colaborativa entre os vários profissionais da escola.

Sobre se as políticas relativas às "necessidades educativas especiais" são clara e objetivamente políticas de inclusão, verificou-se que 85% dos professores têm uma perspetiva positiva relativamente a este assunto. Num contexto inclusivo deverá sempre existir uma preocupação em minimizar a categorização de alunos como tendo "necessidades educativas especiais"; devese evitar a categorização desproporcionada de alunos ou grupos étnicos como tendo "necessidades educativas especiais"; deverão-se encarar os alunos identificados "com necessidades educacionais especiais" como indivíduos que têm interesses, conhecimentos e competências e as políticas das "necessidades especiais" deverão visar aumentar a aprendizagem e a participação e minimizar a exclusão.

Sobre se os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos, verifica-se 72% dos professores concordam (embora 41% só até certo ponto).

O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem é o indicador em que existe uma maior percentagem de professores que revelam desconhecimento sobre o assunto e com o qual menos professores concordam (só 51%). É preciso que todos colaborem para que o apoio para os alunos que têm o Português como segunda língua seja coordenado com todas as outras aprendizagens e atividades.

Dos professores inquiridos sobre se existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem, verifica-se que só 67% dos professores concordam. De acordo com o Projeto Educativo 2010-2013 – "Quem somos?"

o Que Pretendemos?” um dos eixos prioritários do Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga, é precisamente a prevenção do abandono escolar, da indisciplina e dos comportamentos de risco.

Os resultados da última avaliação externa, segundo o relatório Secção Avaliação Interna de 2010/2011, refere que alguns dos pontos fortes já desenvolvidos por este agrupamento TEIP no sentido de lidar com questões comportamentais e de aconselhamento foi a criação de um gabinete de apoio ao aluno e à família e a disponibilização de recursos afetos ao TEIP, designadamente uma técnica de serviço social, uma animadora sócio cultural e uma psicóloga.

De acordo com 80% dos professores a escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares, neste sentido 95% dos alunos também concorda que os professores tentam resolver todo o tipo de problemas de comportamento não procurando que os alunos em causa abandonem a escola.

É importante que a exclusão por motivos disciplinares seja considerada um processo que pode ser alterado pela ação do apoio e da intervenção; que os profissionais da escola, os alunos, os pais e outros se reúnam com o objetivo de lidar com os problemas, antes que eles se agravem e que exista um reconhecimento da relação existente entre a desvalorização dos alunos, a insatisfação e o mau comportamento. Continuamos a verificar que a escola caminha no sentido de se organizar de forma a apoiar a diversidade e evitar a exclusão, indo ao encontro do que referem Booth e Ainscow (2002:8): “a inclusão consiste na minimização de todas as barreiras à educação de todos os alunos. (...) Desenvolver a inclusão implica reduzir as pressões de exclusão. Ou seja, implica *reduzir todas as pressões temporárias ou duradouras que impedem uma plena participação*”. É neste sentido que 77% dos professores veem a sua escola quando concordam que as barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.

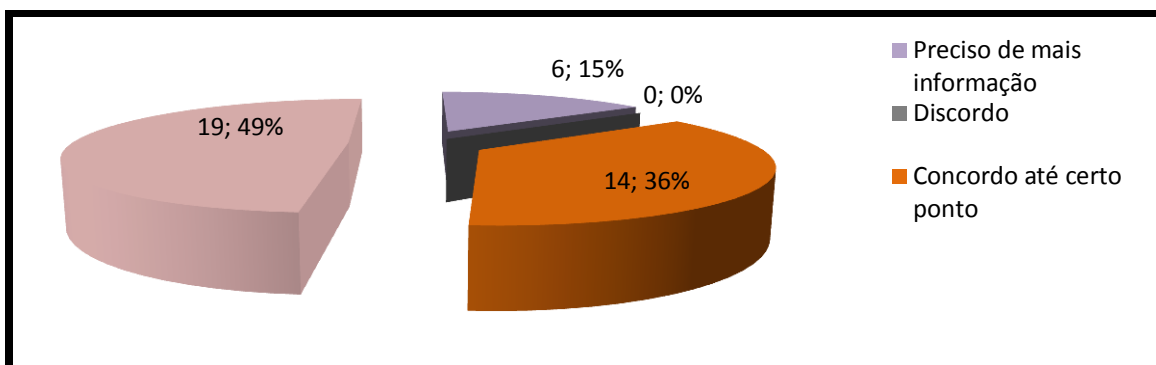
Para que todos os alunos se sintam bem na escola, 92% dos alunos considera que os professores esforçam-se muito para que a escola seja um local a que todos os alunos gostam de vir, 91% dos alunos concorda que é feito tudo o que é possível para impedir o bullying e no mesmo sentido 77% dos professores considera que o bullying é desencorajado.

De uma forma geral, verificamos que **na dimensão implementar políticas inclusivas** existe uma maior percentagem de professores e alunos com perspetivas positivas do que negativas sobre a escola. Desta forma, podemos dizer que a escola é inclusiva no que se refere ao **desenvolvimento da escola para todos e na organização do apoio à diversidade**.

### 3 Descrição e análise da dimensão promover práticas inclusivas

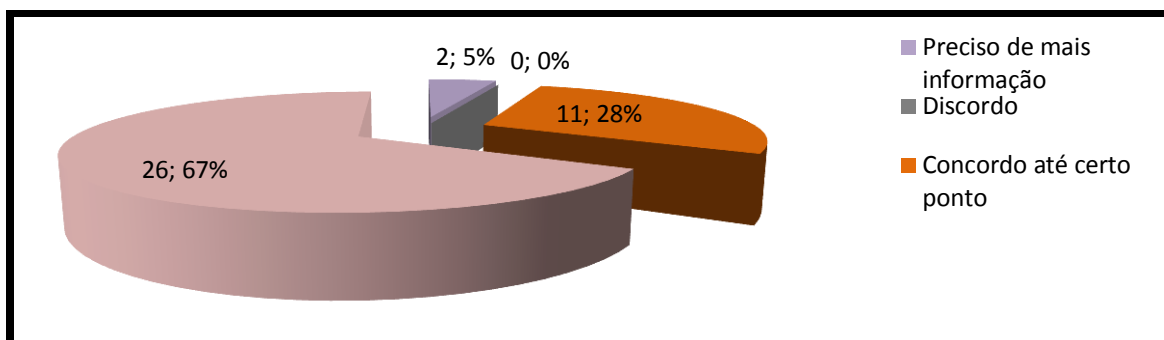
#### 3.1 Promover práticas inclusivas na perspetiva dos professores

**Gráfico 48 - O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos**



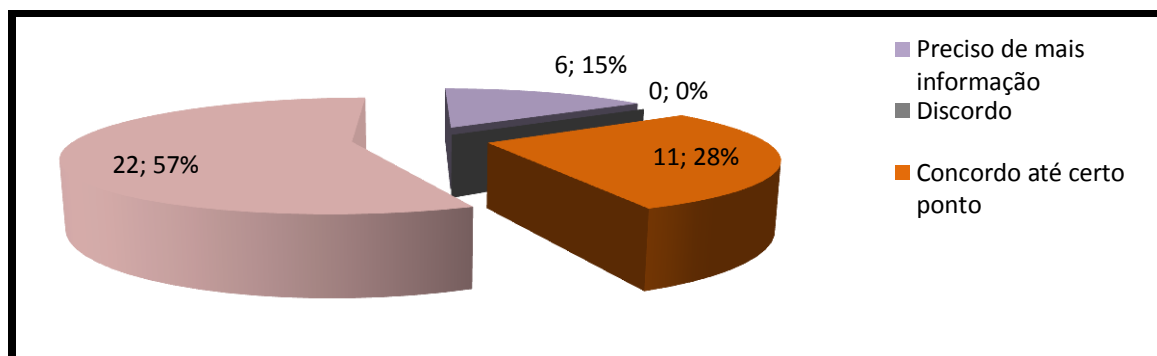
Após a observação do gráfico 56 que se refere ao item – *O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos* observa-se que 49% dos professores concorda, 36% concorda até certo ponto, e 15% necessita de mais informação.

**Gráfico 49 - Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos**



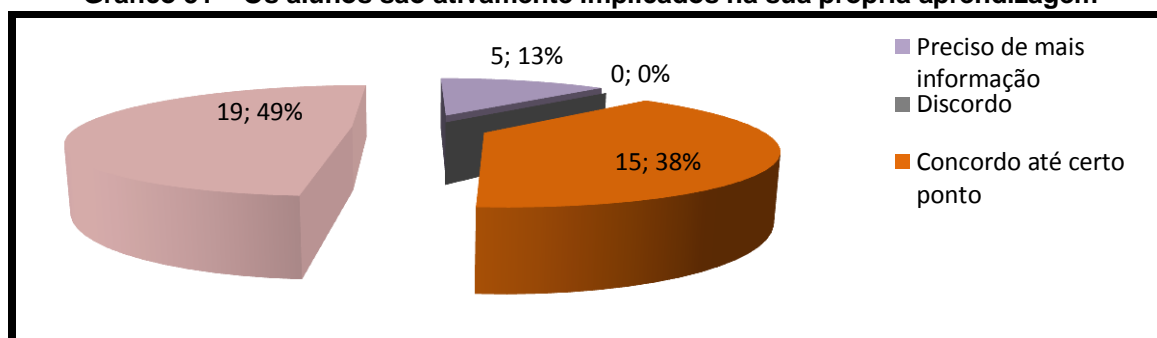
Após a observação do gráfico 57 que se refere ao item – *Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos* observa-se 67% dos professores concorda, 28% concorda até certo ponto e 5% precisa de mais informação.

**Gráfico 50 – As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença**



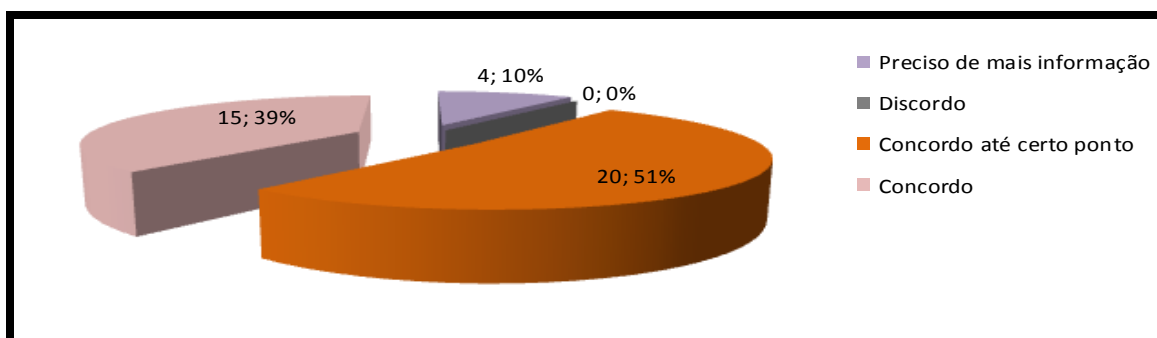
Da análise do gráfico 58 que se refere às *atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença* observa-se que 57% dos professores concorda, 28% concorda até certo ponto e 15% precisa de mais informação.

**Gráfico 51 – Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem**



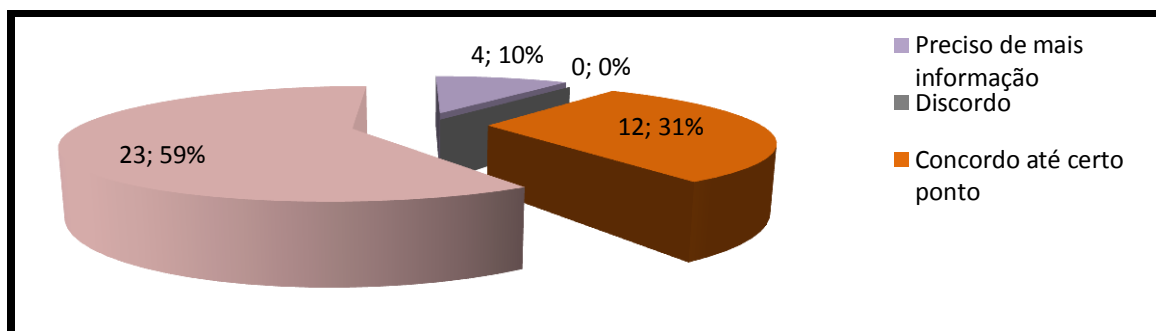
Relativamente ao gráfico 59, *Os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem* verifica-se que 49% dos professores concorda, 38% concorda até certo ponto e 13% precisa de mais informação sobre a implicação dos alunos na sua aprendizagem.

**Gráfico 52 – Os alunos aprendem colaborando uns com os outros**



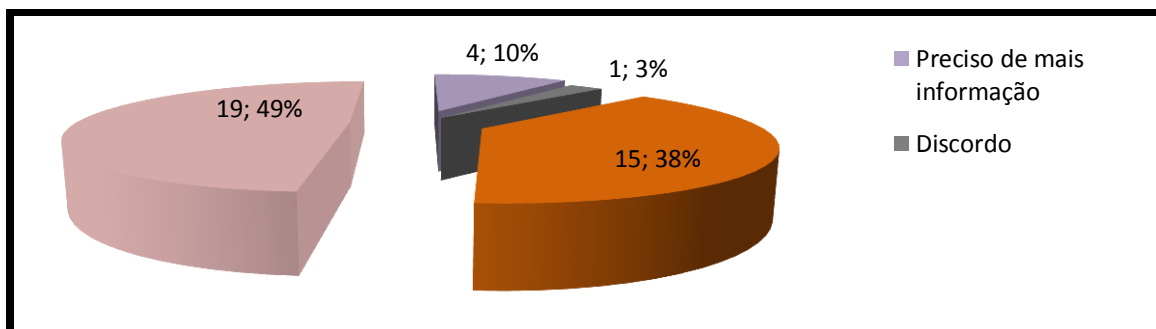
Da observação do gráfico 60 – *Os alunos aprendem colaborando uns com os outros*, verifica-se que 39% dos professores concorda, 51% concorda até certo ponto e 10% precisam de mais informação sobre se os alunos aprendem colaborando uns com os outros.

**Gráfico 53 - A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos**



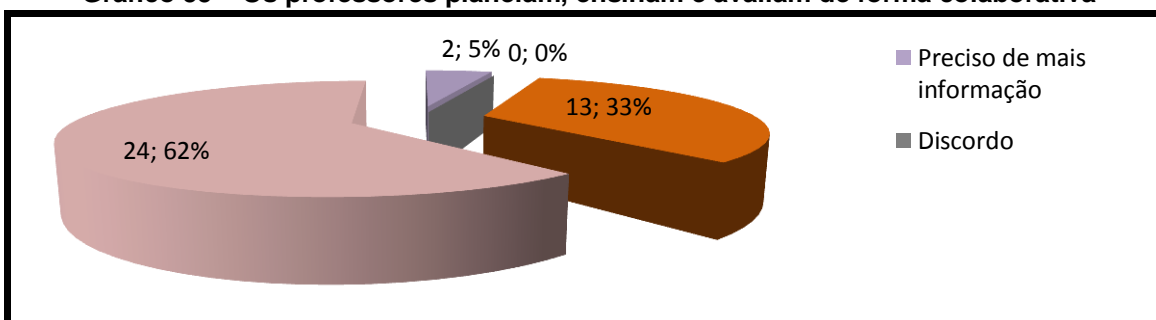
Da observação do gráfico 61 – *A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos*, verifica-se que 10% dos professores precisam de mais informação, 31% concordam até certo ponto e 59% concordam que a avaliação tem como preocupação a aprendizagem e o sucesso de todos.

**Gráfico 54 – A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo**



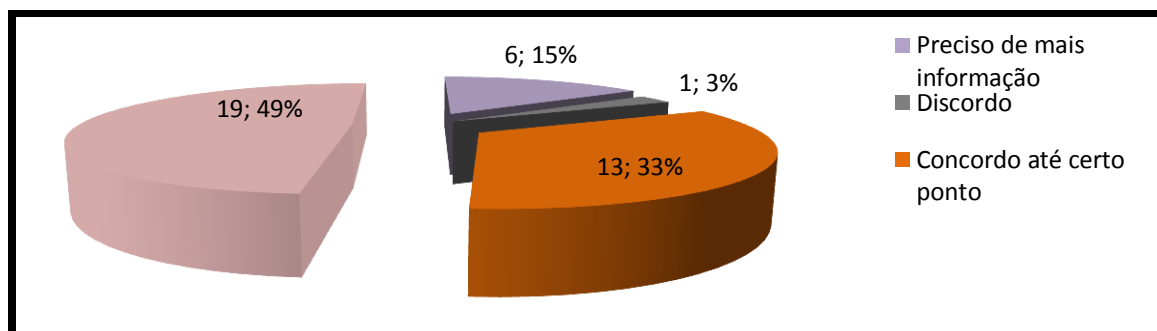
Da análise do gráfico 62, a *disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo* observa-se que 49% concorda que nesta escola, a disciplina na sala de aula tem por base o respeito mutuo, 38% dos professores concorda até certo ponto, 3% discorda e 10% precisa de mais informação.

**Gráfico 55 – Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa**



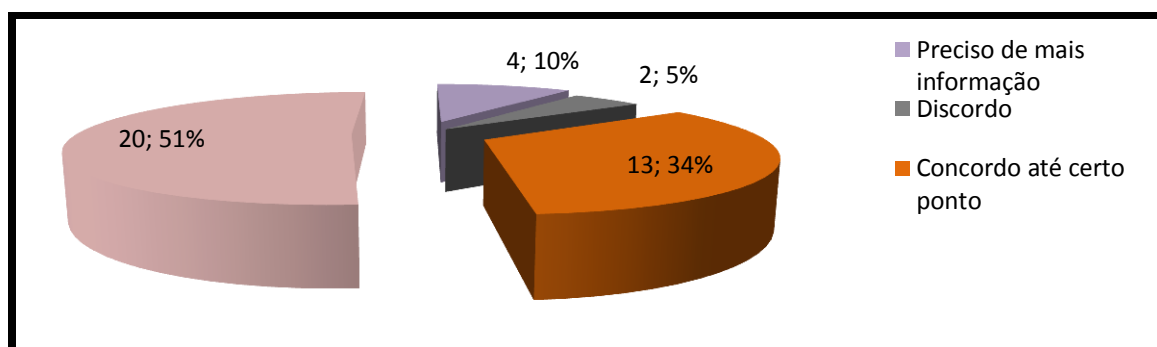
Relativamente gráfico 63, *Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa* verifica-se que 62% concorda que nesta escola os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa, 33% discorda e 5% precisa de mais informação.

**Gráfico 56 – Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos**



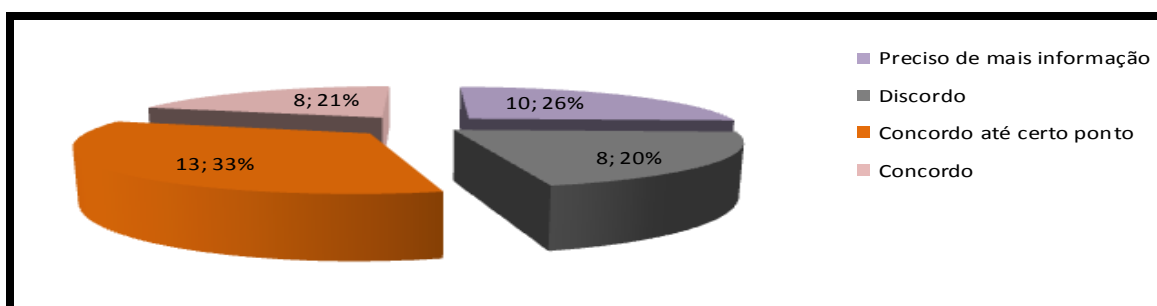
Da observação do gráfico 64 – *Os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos*, verifica-se que 49% dos professores considera que os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos, 33% concorda até certo ponto, 3% não concorda e 15% precisa de mais informação.

**Gráfico 57 - Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos**



Da observação do gráfico 65 – *Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos*, verifica-se que 51% dos professores concorda que os trabalhos de casa promovem a aprendizagem de todos os alunos, 34% concorda até certo ponto, 5% discorda e 10% precisa de mais informação.

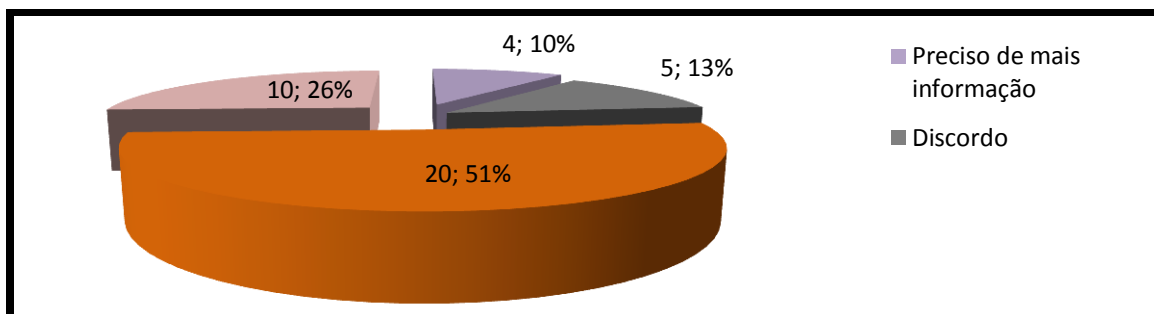
**Gráfico 58 - Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula**



Da observação do gráfico 66 – *Todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula* verifica-se que verifica-se que 21% dos professores concorda, 33% concorda até

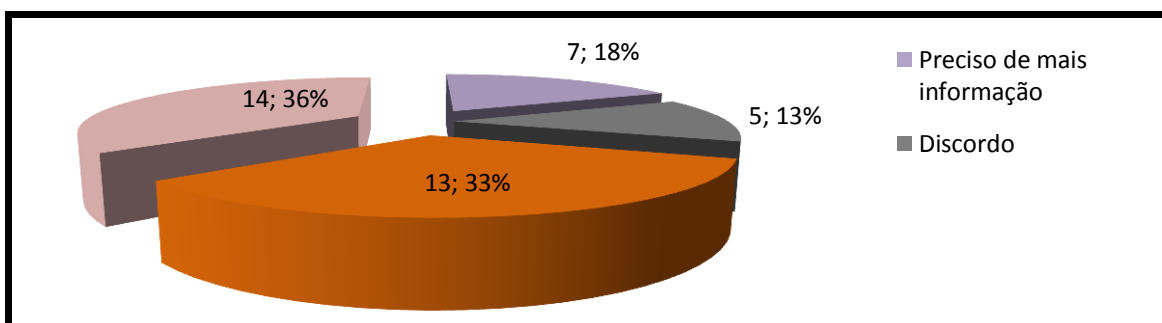
certo ponto, 20% discorda e 26% necessita de mais informação sobre se todos os alunos participam ou não nas atividades realizadas fora da sala de aula.

**Gráfico 59 – A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.**



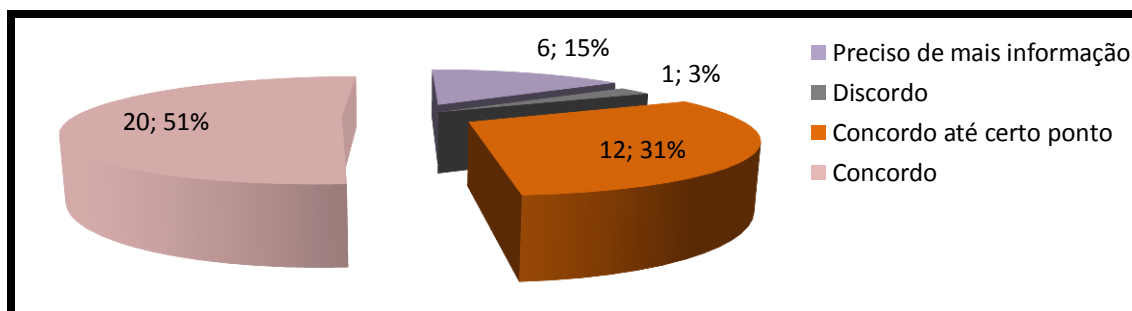
Ao observar o gráfico 67 – *A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem*, verifica-se que 26% dos professores concorda, 51% concorda até certo ponto, 13% discorda e 10% precisa de mais informação.

**Gráfico 60 – Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.**



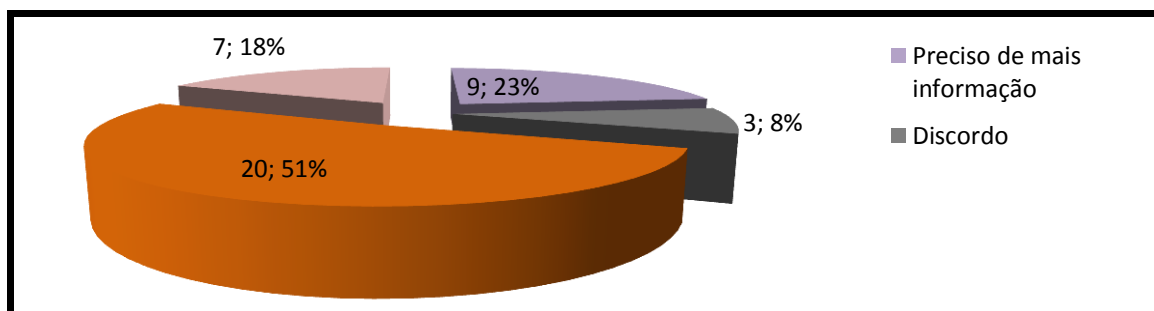
Ao observar o gráfico 68 – *Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados*, verifica-se que 36% dos professores concorda, 33% concorda até certo ponto, 13% discorda e 13% precisa de mais informação.

**Gráfico 61 – Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação**



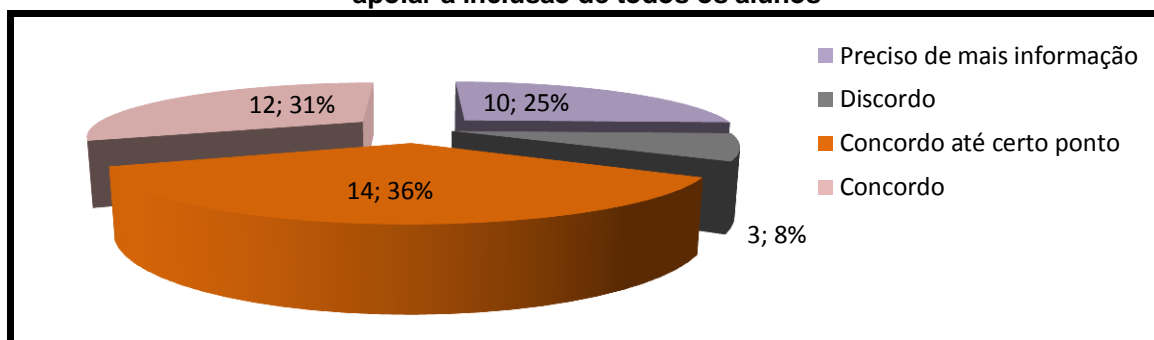
Ao observar o gráfico 69 – *Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação*, verifica-se que 51% concorda, 31% concorda até certo ponto, 3% discorda e 15% precisa de mais informação.

**Gráfico 62 – Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados**



Ao observar o gráfico 70 – *Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados*, verifica-se que 18% dos professores concorda, 51% concorda até certo ponto, 8% discorda e 23% precisa de mais informação sobre se os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.

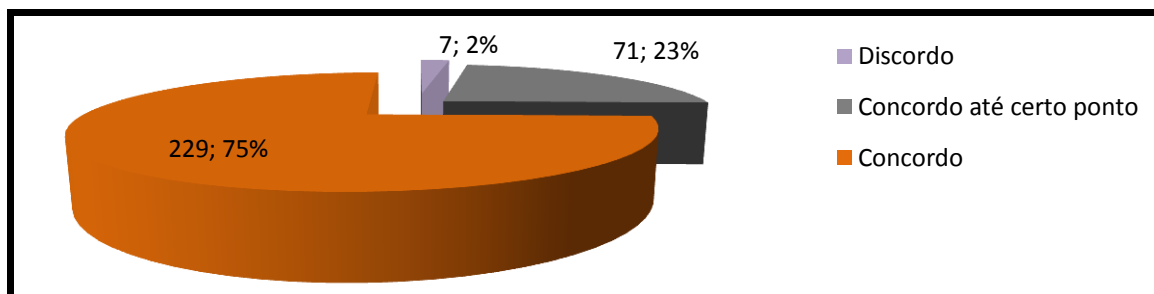
**Gráfico 63 – Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos**



Ao observar o gráfico 71, *os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos*, verifica-se que 12% concorda, 36% concorda até certo ponto, 8% discorda e 25% precisa de mais informação.

### 3.2 Promover práticas inclusivas na perspetiva dos alunos

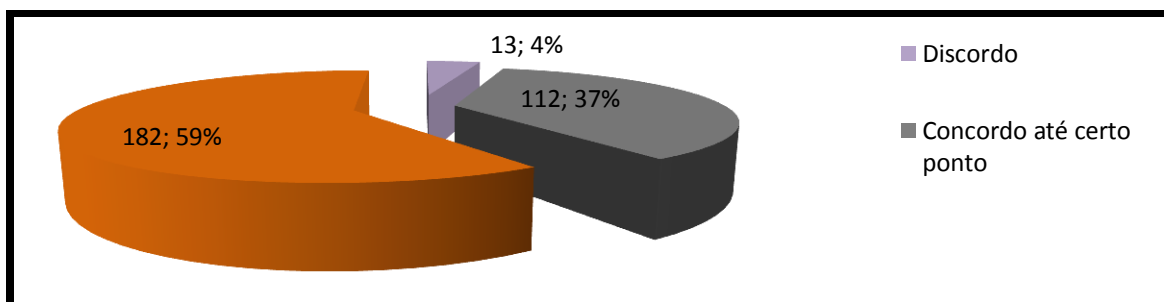
**Gráfico 64 – Os professores tentam tornar as lições acessíveis à compreensão de todos.**



Ao observar o gráfico 74 – *Os professores tentam tornar as lições acessíveis à compreensão de todos*, verifica-se que 75% dos alunos concorda, 23% concorda até certo ponto e 2% discorda.

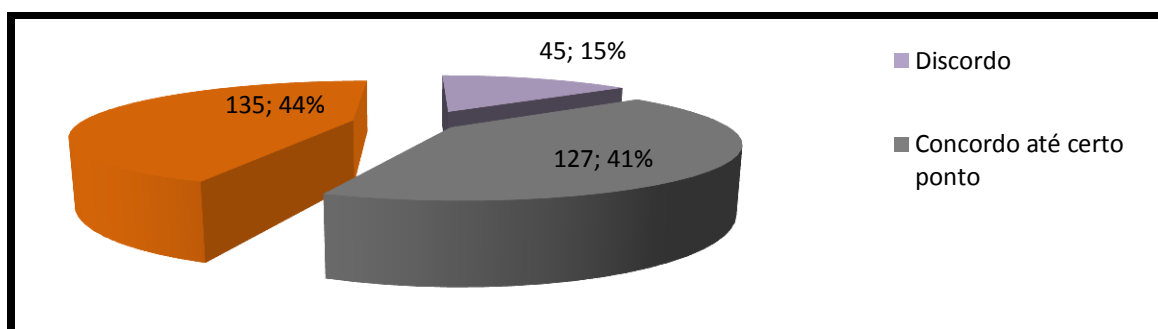


**Gráfico 65 – Os alunos são ensinados a apreciar as pessoas que vêm de meios distintos dos deles**



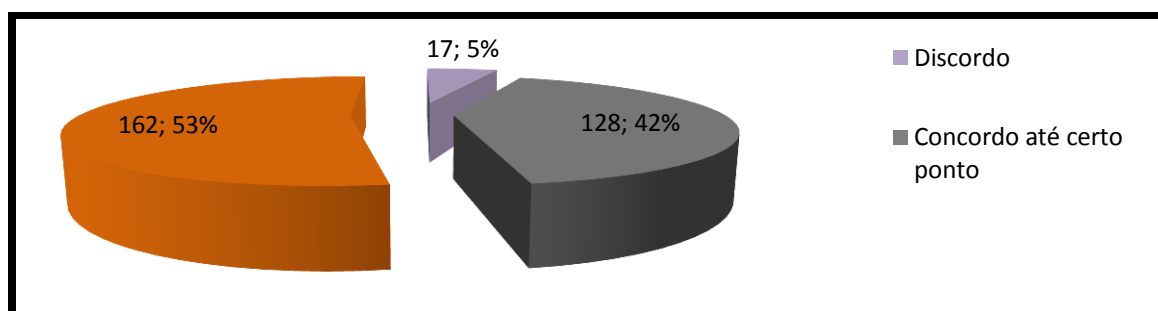
Ao observar o gráfico 75 – *Os alunos são ensinados a apreciar as pessoas que vêm de meios distintos dos deles*, verifica-se que 59% concorda, 37% concorda até certo ponto e 4% discorda.

**Gráfico 66 – Os alunos sabem, geralmente, o que vai ser ensinado nas próximas aulas**



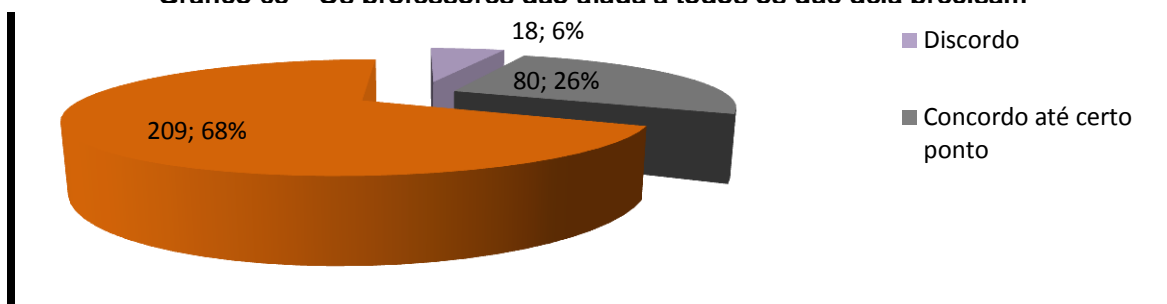
Ao observar o gráfico 76 – *Os alunos sabem, geralmente, o que vai ser ensinado nas próximas aulas*, verifica-se que 44% dos alunos concordam, 41% concorda até certo ponto e 15% dos alunos discorda.

**Gráfico 67 – Na maioria das aulas, os alunos e os professores têm um relacionamento agradável uns com os outros**



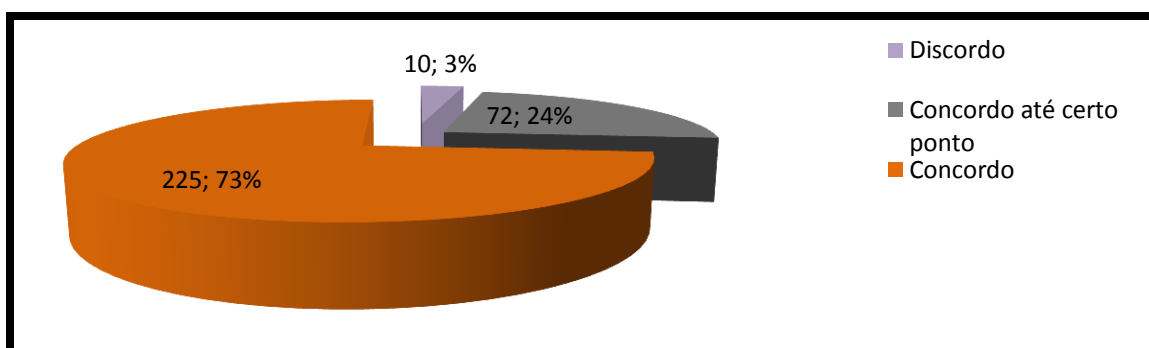
Ao observar o gráfico 77 – *Na maioria das aulas, os alunos e os professores tem um relacionamento agradável uns com os outros*, verifica-se que 53% dos alunos concorda, 42% concorda até certo ponto e 5% discorda que os alunos e os professores têm um relacionamento agradável uns com os outros.

**Gráfico 68 – Os professores dão ajuda a todos os que dela precisam**



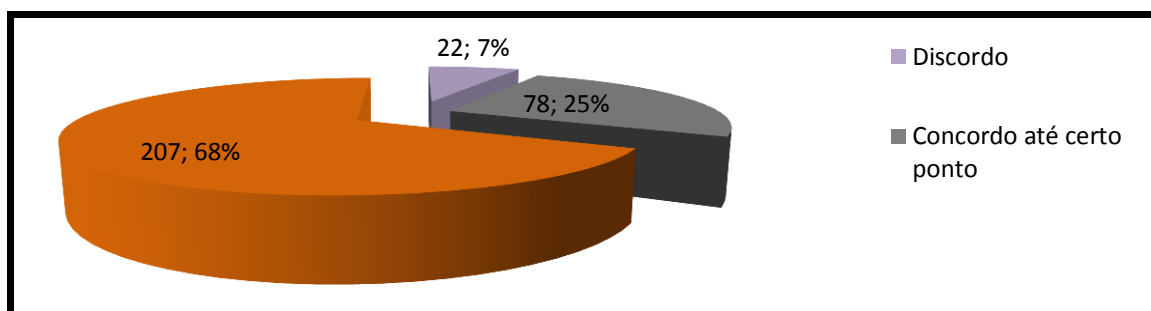
Ao observar o gráfico 78 – *Os professores dão ajuda a todos os que dela precisam*, verifica-se que 68% concorda, 26% concorda até certo ponto e 6% discorda que os professores dão ajuda a todos os que dela precisam.

**Gráfico 69 – Os professores de apoio trabalham com todos os alunos que dele precisam**

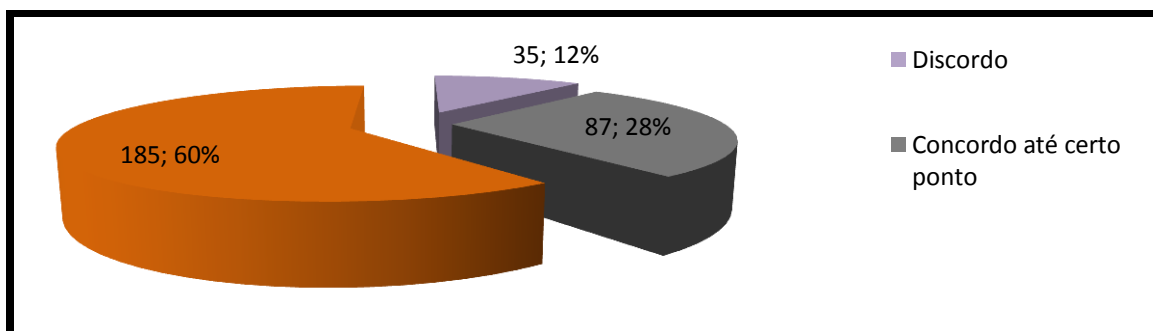


Ao observar o gráfico 79 – *Os professores de apoio trabalham com todos os alunos que dele precisam*, verifica-se que 73% dos alunos concorda, 24% concorda até certo ponto e 3% discorda que os professores de apoio trabalham com todos os alunos que dele precisam.

**Gráfico 70 – Os trabalhos de casa ajudam a aprendizagem e são devidamente explicados**



Ao observar o gráfico 80 – *Os trabalhos de casa ajudam a aprendizagem e são devidamente explicados*, verifica-se que 68% dos alunos concorda, 25% concorda até certo ponto e 7% discorda que os trabalhos de casa ajudam a aprendizagem e são devidamente explicados.

**Gráfico 71 – Organizam-se atividades com interesse para todos, fora das aulas**

Ao observar o gráfico 81 – *Organizam-se atividades com interesse para todos, fora das aulas*, verifica-se que 60% dos alunos concorda, 29% concorda até certo ponto e 12% discorda de que se organizam atividades com interesse para todos, fora das aulas.

### **3.4 Análise conjunta das perspetivas dos alunos e dos professores relativamente à dimensão Promover Práticas Inclusivas na Escola EB2,3 de Valongo do Vouga.**

Na **terceira dimensão** do questionário “**Promover práticas inclusivas**”, pretendemos saber, de acordo com as perspetivas dos professores e dos alunos, como é **organizada a aprendizagem** e como são **mobilizados os recursos** na Escola E.B:2,3 de Valongo do Vouga.

Desta forma, relativamente à perspetiva dos professores da Escola EB2,3 de Valongo do Vouga relativamente às políticas inclusivas existentes na sua escola vimos que a maioria dos professores inquiridos concordou até certo ponto ou, mesmo, concordou com o conjunto de 16 indicadores (num total de 16 analisados) favoráveis à implementação de políticas inclusivas. A média de foi de 81% e a de insatisfação foi de 19%. Os alunos partilham a mesma perspetiva positiva dos professores com 93% de opiniões satisfatórias (concordando e concordando até certo ponto) relativamente a todos os 8 indicadores analisados que são favoráveis à implementação de políticas inclusivas.

Esmiuçando a **dimensão promover práticas inclusivas** verificamos em seguida a opinião dos professores e dos alunos no que concerne **organizar a aprendizagem**.

No que concerne os indicadores, o ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos, nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos, a avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos e os trabalhos de casa contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos verificamos que o índice de satisfação por parte dos professores é de 85%, 95%, 90% e 85%

respetivamente. Em relação ao indicador os professores tentam tornar as lições acessíveis à compreensão de todos, os alunos mostram um índice de satisfação de 98%. Já 93% dos alunos consideram que os trabalhos de casa ajudam a aprendizagem e são bem explicados.

Desta forma, no que respeita à **organização da aprendizagem** há um respeito, nesta escola, pelo princípio fundamental das escolas inclusivas referido na Declaração de Salamanca (UNESCO, Declaração de Salamanca, 1994:21)

*que consiste em todos os alunos aprenderem juntos (...) e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as comunidades.*

Estanqueiro (2010:12) refere que *os professores competentes respeitam a diferença de aptidões dos alunos, diversificando as metodologias de ensino, os recursos utilizados e os instrumentos de avaliação das aprendizagens*. De acordo com as perspetivas dos alunos e dos professores parece-nos que são estas as características atribuídas à maioria dos professores desta escola.

Sobre se as atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença e se a disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo observa-se que 85% e 87% dos professores têm uma opinião positiva relativamente a este aspeto. Por sua vez, 96% e 94% dos alunos também concordam, respetivamente, que nesta escola, os alunos são ensinados a apreciar as pessoas que vêm de meios distintos dos deles e que na maioria das aulas e os alunos e os professores têm um relacionamento agradável uns com os outros. A este propósito Booth e Ainscow, (2002:8), referem que

*a inclusão inicia-se com o reconhecimento das diferenças entre os alunos e o desenvolvimento das abordagens inclusivas do ensino e da aprendizagem que têm como ponto de partida estas diferenças. A aceitação destas diferenças leva a uma evidente melhoria da paz social.*

Em relação a se os alunos são ativamente implicados na sua própria aprendizagem verifica-se que 87% dos professores concorda e que 85% dos alunos também concorda com o fato de os alunos saberem, geralmente, o que vai ser ensinado nas próximas aulas.

Dos professores inquiridos, 90% concordam que os alunos aprendem colaborando uns com os outros, 95% dos professores consideram que os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa e 82% considera que os professores de apoio são corresponsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos. Dos alunos, 96% consideram que os professores de apoio trabalham com todos os alunos que dele precisam.

Correia (2005:15) considera que quando há um trabalho de colaboração entre profissionais existe um alívio da pressão associada ao ensino, quebra-se o isolamento em que muitos profissionais se encontram e a desenvolvem-se amizades mais duradouras fora da sala de aula. O trabalho compartilhado permite a partilha de estratégias de ensino, uma maior monitorização dos progressos dos alunos, um melhor combate aos problemas de comportamento e o aumento da comunicação com outros profissionais da educação e com os pais.

No que concerne as atividades fora da sala de aula verifica-se que existe uma opinião mais negativa do que a que tem sido emitida relativamente aos outros indicadores, 46% dos professores estão insatisfeitos relativamente ao fato de todos os alunos participarem nas atividades realizadas fora da sala de aula. Contudo, 89% dos alunos estão satisfeitos considerando que organizam-se atividades com interesse para todos, fora das aulas. No estudo, anteriormente referido, sobre o abandono escolar, os alunos enunciam algumas atividades que consideram interessantes, tais como: visitas de estudo, jogos na biblioteca, ir à piscina, atividades mais práticas, atividades que envolvam atividade física.

Ainda, relativamente à organização de atividades, segundo o relatório Secção Avaliação Interna de 2010/2011, os pontos fortes do Agrupamento passam, também, pelo estabelecimento de parcerias, quer no âmbito dos CEF, quer de outros programas/projetos em desenvolvimento, designadamente o Eco Escolas, o TEIP e o CRI-CERCIAG; pela promoção e diversificação da oferta educativa de enriquecimento curricular; pela ocupação dos tempos livres dos alunos, nomeadamente o projeto férias e a dinamização de clubes.

Vejamos em seguida a opinião dos professores no que concerne **mobilizar os recursos**.

*Quando se fala de recursos não se trata unicamente de dinheiro. Tal como as barreiras, eles podem ser encontrados em qualquer aspeto da escola. Nos alunos, pais, comunidades e professores; na mudança das culturas, políticas e práticas. Os recursos baseados nos alunos, na sua capacidade de orientar a sua própria aprendizagem e se apoiarem mutuamente, tal como o recurso baseado na capacidade dos professores se ajudarem uns aos outros, são particularmente subestimados. Booth e Ainscow, (2002:10)*

Dos professores inquiridos 77% considera que a diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem, 69% concorda que os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados, 82% concorda que os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação, só 69% concorda, entre os

quais 51% só até certo ponto, que os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados, 67% dos professores, dos quais 36% até certo ponto considera que os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.

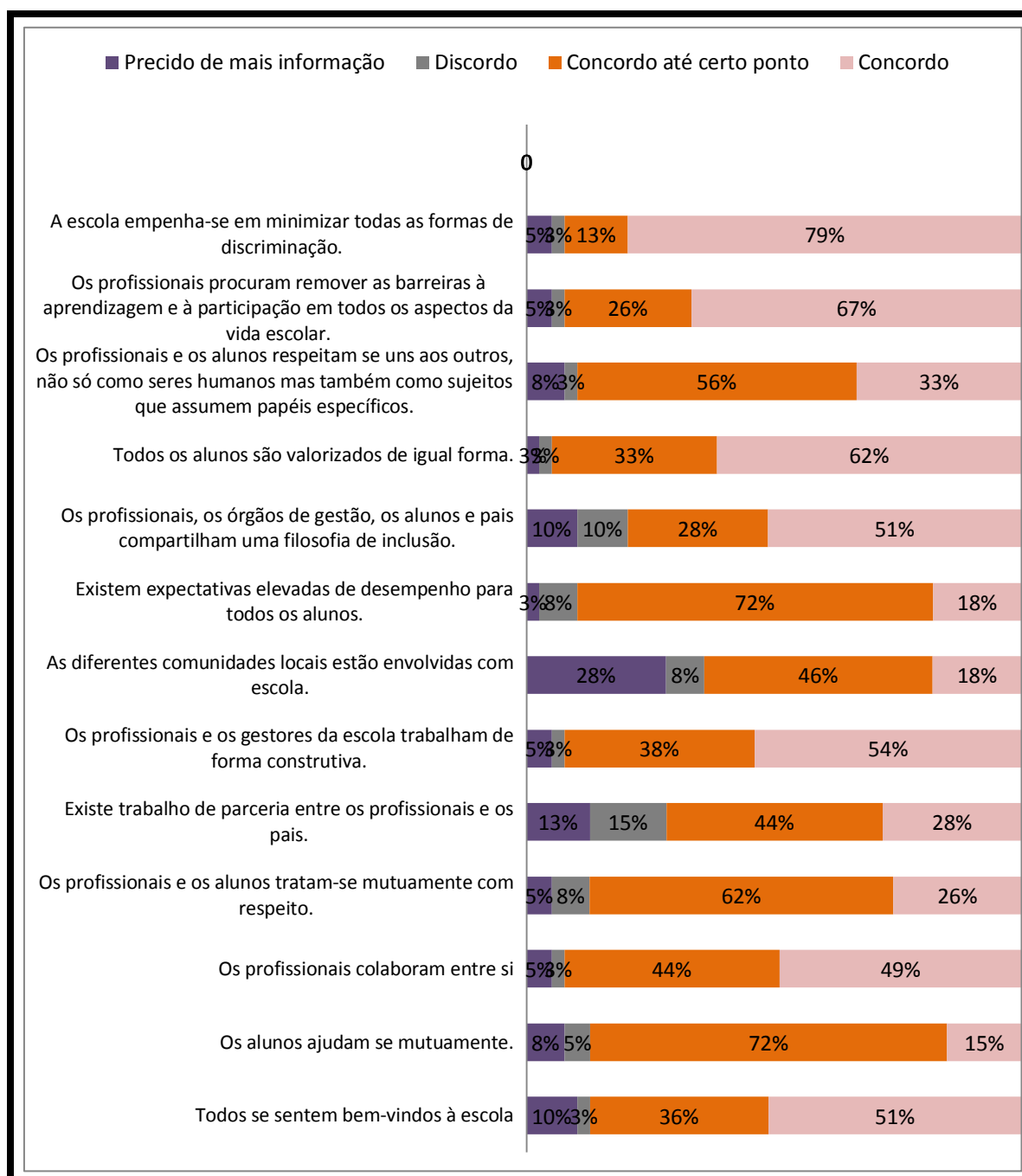
De acordo com os dados obtidos neste verificamos que, segundo a perspetiva dos professores, existe um índice de concordância de 73%% relativamente **à mobilização de recursos** na Escola EB2,3 de Valongo do Vouga. Consideramos que a mobilização de recursos é um dos aspetos a ter em consideração para que se eliminem e reduzam as barreiras à aprendizagem e à participação e para que se melhorem os resultados já existentes em matéria de inclusão.

Como tem sido evidenciado, ao longo desta discussão de resultados, nas três dimensões todos os indicadores apresentam um índice de concordância (concordo e concordo até certo ponto) maior do que o de não concordância (discordo). São raros os indicadores em que o índice de concordância é inferior a 75%.

Os outros objetivos do estudo consistem em verificar quais as oportunidades de melhoria e saber quais são os pontos fortes da escola. Como já referimos a grande maioria dos indicadores tem uma percentagem de concordância superior a 75%%, logo e porque a inclusão "é um ideal a que todas as escolas podem aspirar mas que nunca será plenamente atingido" (Booth e Ainscow, 2002:7) consideraremos como oportunidades de melhoria todos os indicadores que apresentem um índice de concordância igual ou inferior a 75% e como pontos fortes os indicadores que apresentem um índice de concordância superior aos outros (em cada dimensão) e considerando, também, as respostas em que haja uma maior percentagem de concordo do que de concordo até certo ponto.

(ii) **Evidenciar os pontos fortes e as oportunidades de melhoria das diferentes dimensões da inclusão na Escola E.B 2,3 Ciclos de Valongo do Vouga;**

**Gráfico 72 – Análise global da dimensão Criar Culturas Inclusivas: pontos fortes e oportunidades de melhoria segundo a perspetiva dos professores**

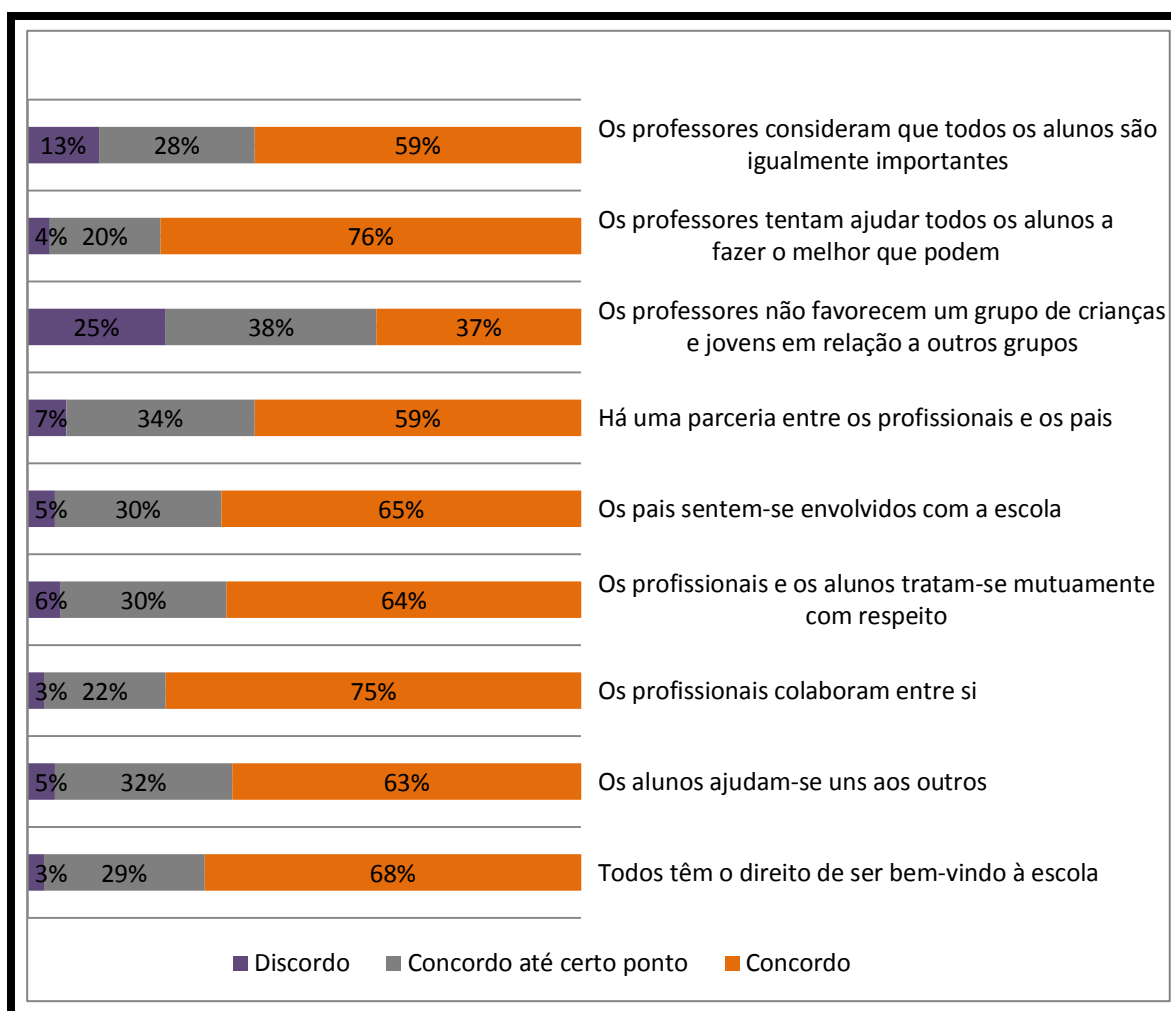


Ao observar o gráfico 72, verifica-se que a cor cor-de-rosa (concordo) e a cor cor-de-laranja (concordo até certo ponto) são as cores mais evidenciadas em todos os indicadores, o que nos leva a concluir que a perspetiva dos professores em relação à dimensão Criar Culturas Inclusivas na escola é bastante positiva.

Na dimensão criar culturas inclusivas e de acordo com a perspetiva dos professores podemos considerar como pontos fortes os seguintes indicadores: *os profissionais colaboram entre si; os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva; todos os alunos são valorizados de igual forma e a escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.*

De acordo com a perspetiva dos professores as oportunidades de melhoria, na dimensão criar culturas inclusivas são as seguintes: *existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais e as diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.*

**Gráfico 73 – Análise global da dimensão Criar Culturas Inclusivas: pontos fortes e oportunidades de melhoria segundo a perspetiva dos alunos**



Ao observar o gráfico 73, *análise global da dimensão Criar Culturas Inclusivas: pontos fortes e oportunidades de melhoria* verifica-se que em todos os itens desta dimensão existe uma maior percentagem de respostas positivas (concordo e concordo

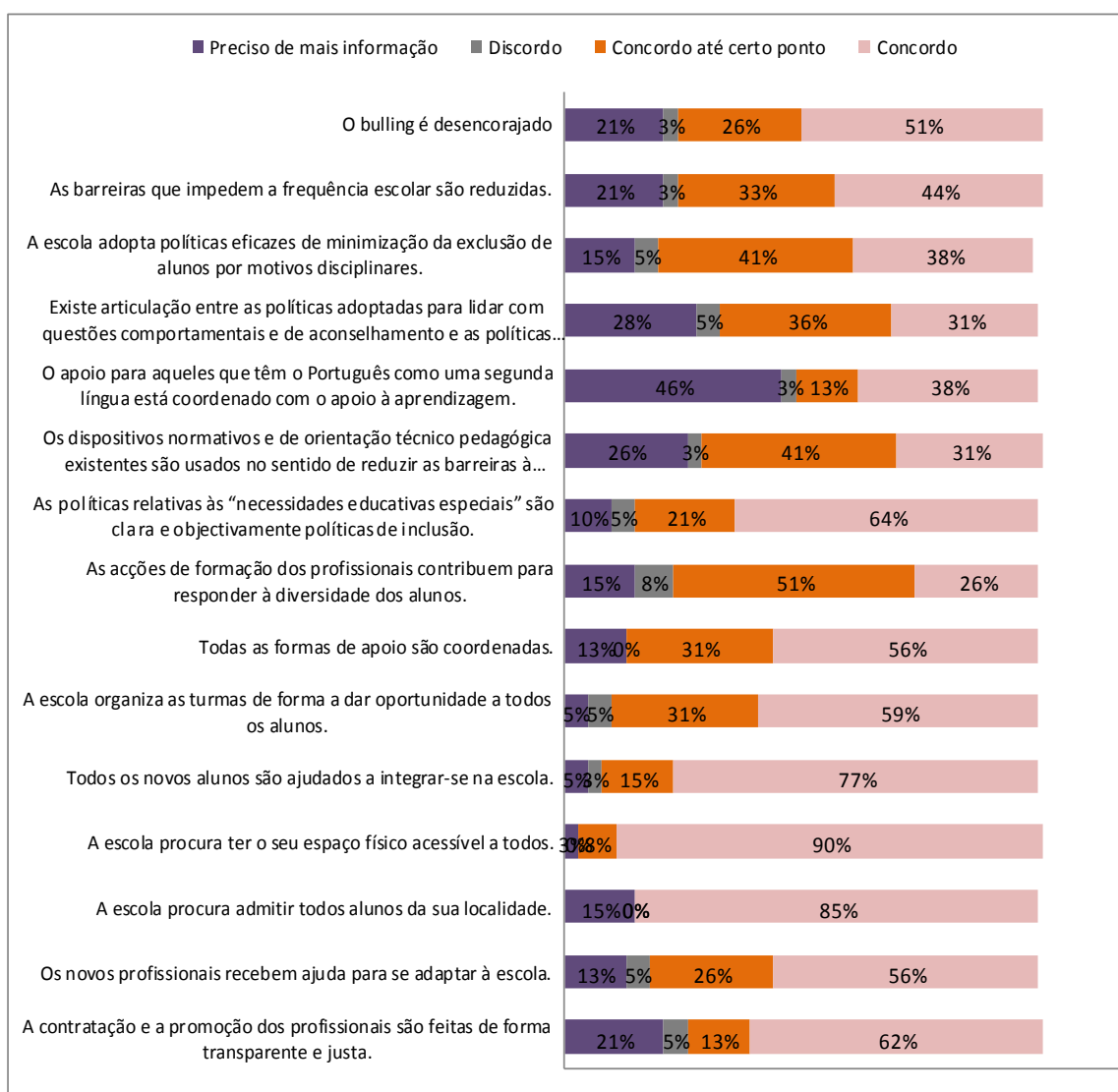


até certo ponto) do que respostas negativas (discordo), logo deduz-se que a perspetiva dos alunos relativamente às culturas inclusivas da escola é maioritariamente positiva.

Na perspetiva dos alunos os pontos fortes da escola são os seguintes: *todos têm o direito de ser bem-vindos à escola; os profissionais colaboram entre si e os professores tentam ajudar todos os alunos a fazerem o melhor que podem.*

Na perspetiva dos alunos, as oportunidades de melhoria são as seguintes: *os professores não favorecem um grupo de crianças e jovens em relação aos outros e os professores consideram que todos os alunos são igualmente importantes.*

**Gráfico 74 – Análise global da dimensão Implementar Políticas Inclusivas pontos fortes e oportunidades de melhoria segundo a perspetiva dos professores**



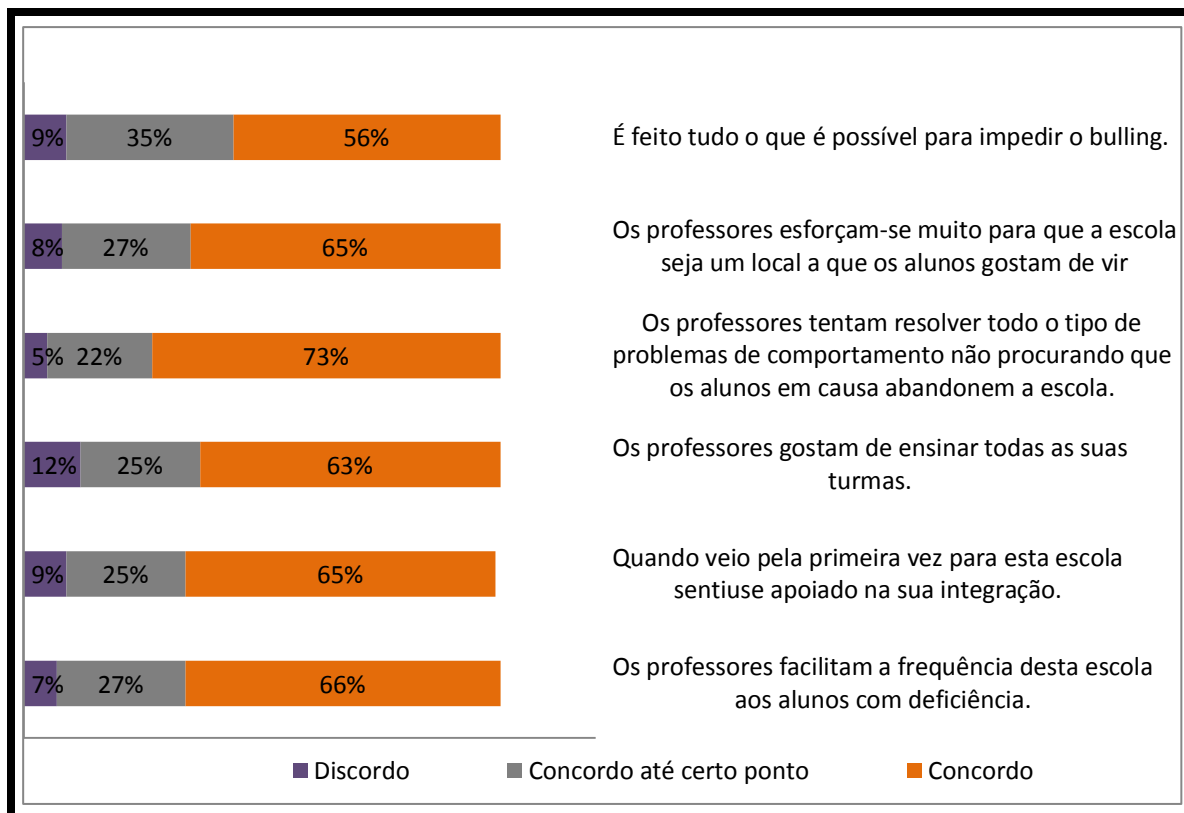
Ao observar o gráfico 74 verifica-se que todos os itens desta categoria apresentam uma maior percentagem de respostas positivas, ou seja, concordo e

concordo até certo ponto do que de respostas negativas (discordo). Segundo as perspetivas dos professores podemos concluir que a escola é emergente no que consiste a implementação de políticas de inclusão.

Na dimensão Implementar políticas inclusivas, segundo as perspetivas dos professores são considerados como pontos fortes os seguintes indicadores: *a escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos; a escola procura admitir todos os alunos da sua localidade e todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.*

De acordo com a perspetiva dos professores as oportunidades de melhoria, na dimensão implementar políticas inclusivas, são as seguintes: *o apoio para aqueles que têm o português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem; Existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem e os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.*

**Gráfico 75 – Análise global da dimensão Implementar Políticas Inclusivas: pontos fortes e oportunidades de melhoria segundo a perspetiva dos alunos**



Ao observar o gráfico 75, verifica-se que todos os itens desta dimensão apresentam uma maior percentagem de respostas positivas (concordo e concordo até certo ponto) do que de respostas negativas (discordo). Assim, na perspetiva dos alunos, observa-se que as políticas praticadas na escola são políticas inclusivas.

Na perspetiva dos alunos são os seguintes indicadores os pontos fortes: os professores facilitam a frequência desta escola aos alunos com deficiência, os professores tentam resolver todo o tipo de problemas de comportamento não procurando que os alunos em causa abandonem a escola e os professores esforçam-se muito para que a escola seja um lugar a que todos os alunos gostam de vir.

Na perspetiva dos alunos, as oportunidades de melhoria são as seguintes: *os professores gostam de ensinar todas as suas turmas e é feito tudo o que é possível para impedir o bullying.*

**Gráfico 76 – Análise global da dimensão Promover Práticas Inclusivas: pontos fortes e oportunidades de melhoria segundo a perspetiva dos professores**

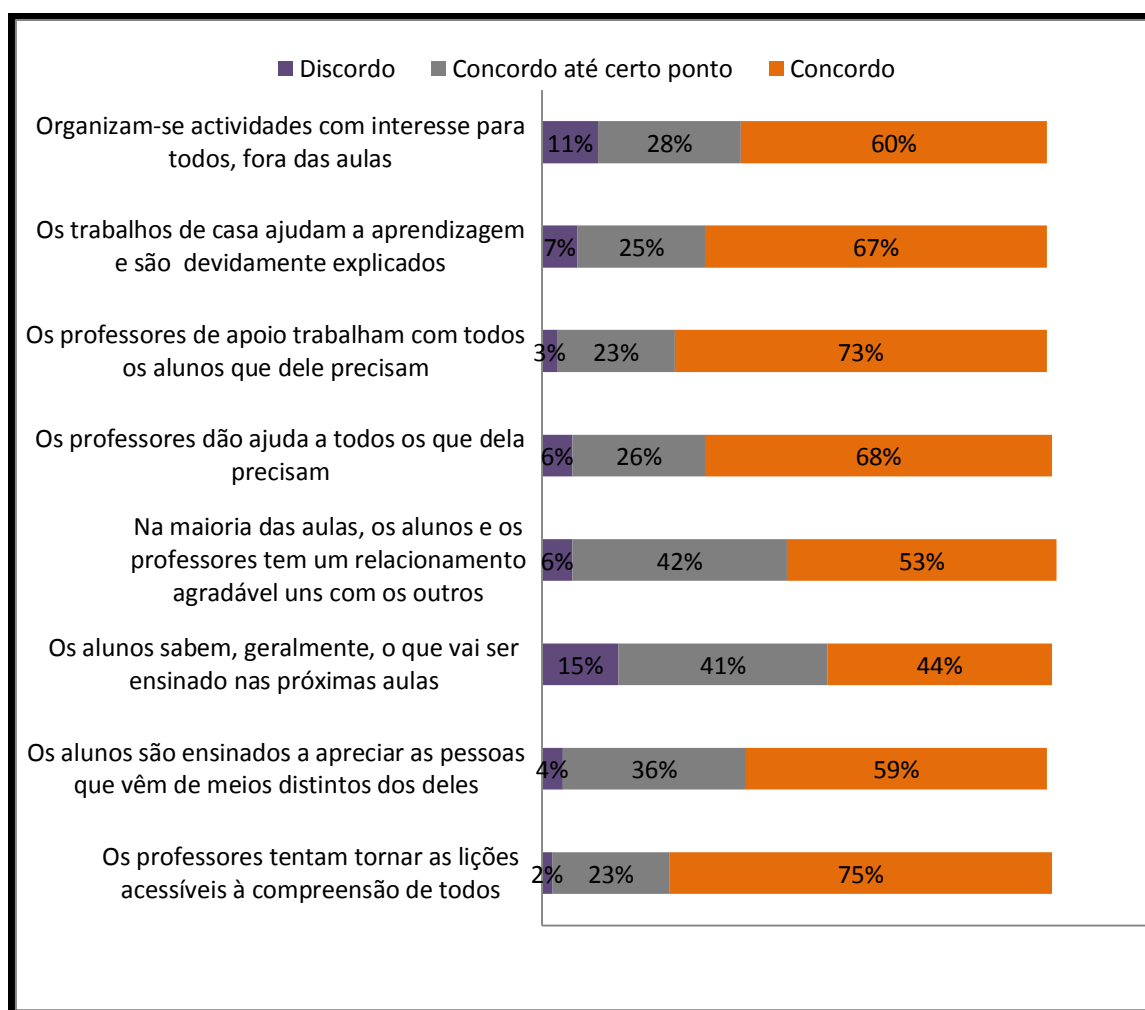


Ao observar o gráfico 76, verifica-se que em todos os indicadores desta dimensão apresentam uma maior percentagem de respostas positivas (concordo e concordo até certo ponto) do que de respostas negativas. Verifica-se, também que existem alguns professores que desconhecem a realidade da escola em diversos aspetos, como por exemplo, desconhecem se todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula.

No que se refere à dimensão práticas inclusivas, na perspetiva dos professores, os pontos fortes são os seguintes: *Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos; a avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos e os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.*

Relativamente à dimensão promover práticas inclusivas, as oportunidades de melhoria, na perspetiva dos professores são as seguintes: *todos os alunos participam nas atividades realizadas fora da sala de aula; os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados e os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.*

**Gráfico 77 – Análise global da dimensão Implementar Políticas Inclusivas: pontos fortes e oportunidades de melhoria segundo a perspetiva dos alunos**



Ao observar o gráfico 77, verifica-se que a perspetiva dos alunos sobre as práticas inclusivas é positiva, uma vez que a maioria das respostas é de concordo, o que vai de encontro à promoção de práticas inclusivas.

Na perspetiva dos alunos os pontos fortes são os seguintes: *os professores tentam tornar as lições acessíveis à compreensão de todos; os professores dão ajuda a todos os que dela precisam e os professores de apoio trabalham com todos os alunos que dele precisam.*

Como podemos evidenciar, os pontos fortes englobam alguns dos conceitos mais importantes que fazem parte de uma filosofia inclusiva que são a colaboração, a escola para todos e o apoio à diversidade.

Na perspetiva dos alunos, as oportunidades de melhoria são as seguintes: os *alunos sabem, geralmente, o que vai ser ensinado nas próximas aulas* e organizam-se atividades com interesse para todos, fora das aulas.

Tendo em consideração estes resultados consideramos que de acordo com a análise e discussão dos mesmos, à luz da literatura referente à temática, podemos dar resposta à questão de partida: Será que a Escola EB2,3 é emergente em matéria de inclusão? **A Escola EB2,3 de Valongo do Vouga, segundo as perspetivas dos seus alunos e professores pode ser considerada emergente em matéria de inclusão e pode, também, ser considerada como uma escola que já é inclusiva.**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O ensino inclusivo não tem que ser conquistado, ele é um direito básico de todos. (Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999)

A escola EB2,3 de Valongo do Vouga é uma escola que está inserida num contexto que apresenta dificuldades ao nível social e económico. Contudo, parece-nos, também que é um contexto que tem sido trabalhado e intervencionado ao longo dos tempos numa perspetiva de melhoria das suas condições.

Uma destas intervenções como refere Simões (2010: 27) deu origem ao Movimento de Águeda, sendo este uma luta dirigida, no início, para a integração e inclusão das crianças com deficiência e mais tarde alargada de forma a favorecer a inclusão de todas as crianças e das suas famílias. Posteriormente, de forma a possibilitar a uma melhor educação, acompanhamento e inclusão na sociedade de todas as crianças que apresentavam barreiras ao seu bom desenvolvimento e participação social, foram criados os “Grupos Comunitários” verificando-se aqui as características inclusivas destes grupos que pretendiam o desenvolvimento do potencial e da capacidade de intervenção e cidadania das crianças e jovens abrangidas pelo projeto.

Dos treze grupos comunitários existentes, oito deram origem a Instituições/IPSS. São estas instituições que ainda hoje estabelecem parcerias com as escolas envolvidas, nomeadamente a Escola EB2,3 de Valongo do Vouga e continuam a caminhar numa perspetiva de educação para todos.

Da análise de conteúdo dos documentos da escola constatámos que as suas prioridades de desenvolvimento e os objetivos que pretende atingir têm por base a maioria dos princípios da filosofia inclusiva. E, portanto verificámos que esta escola pretende ser inclusiva. Nas prioridades de desenvolvimento definidas pelo Agrupamento de Escolas de Valongo constatámos princípios base da inclusão tais como apoio à diversidade (diferenciação pedagógica), eliminação de barreiras (combate à indisciplina e à desmotivação), cooperação, desenvolvimento da escola para todos (incentivo nos alunos do gosto pela escola, o desenvolvimento de atividades e projetos que vão de encontro aos interesses, necessidades e características dos alunos), construção de redes de apoio entre a comunidade escolar, os pais e a comunidade em geral (dinamização da escola meio e da interação escola-família). Neste aspeto verificámos que a Escola EB2,3 de Valongo do Vouga caminha numa perspetiva de se renovar e se reestruturar de modo a se transformar numa Escola para Todos.

Sabendo, nós profissionais da educação que *a chave para a inclusão bem-sucedida é a nossa disposição para visualizar, trabalhar e conseguir uma rede regular que se adapte e dê apoio a todos* (Stainback e Stainback, 1999: 434) é importante saber até que ponto os profissionais das nossas escolas partilham desta disposição, assim como também é importante recolher informações que nos permitam reavaliar *a maneira como operamos em nossas escolas* (Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999:29).

Ao analisarmos e discutirmos os resultados obtidos verificamos que, de acordo com os passos considerados necessários para a inclusão por Schaffner e Buswell (1999:69-87), esta escola caminha a largos passos para a implementação de uma mudança na direção de se tornar uma comunidade escolar inclusiva e eficaz. Ora vejamos. A grande percentagem de perspetivas positivas dos professores e alunos desta escola acerca das três dimensões da inclusão permitem-nos concluir que: 1) nesta escola há uma filosofia baseada nos princípios democráticos e igualitários da inclusão, da inserção e da provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos; 2) existe a promoção de culturas no âmbito da escola e da turma que acolhem, apreciam e acomodam a diversidade; 3) há o desenvolvimento de redes de apoio que trabalham de forma colaborativa; 4) parece-nos haver uma forma de trabalho construtiva entre os profissionais da escola e o órgão de gestão.

Assim, vimos que a Escola EB2,3 de Valongo do Vouga, em matéria de inclusão pode ser considerada como uma escola que é inclusiva, contudo deve continuar a implementar melhorias com o ideal de que nenhum aluno se sinta excluído.

Apresentadas as principais conclusões deste estudo, passamos a fazer referência às limitações do mesmo.

O conhecimento acerca da capacidade de inclusão que esta escola evidencia baseou-se, unicamente, nas perspetivas dos alunos e dos professores, do segundo e terceiro ciclo. O aumento da população inquirida poderia trazer uma maior validade ao estudo. Como sabemos a comunidade escolar não é constituída somente por alunos e professores, logo a perspetiva da capacidade de inclusão da escola fica limitada, neste estudo, à visão dos alunos e dos professores.

Tendo em consideração as limitações evidenciadas propomos as seguintes diretrizes para futuros estudos: inquirir todos os alunos e professores do agrupamento; inquirir os dirigentes da escola, os pais e as instituições com as quais a escola tem serviço de parceria de forma a conhecer as perspetivas que estes têm da escola no que concerne às diferentes dimensões da inclusão; identificar a variável abandono escolar e correlacionar esses dados com os dados obtidos com as perspetivas dos alunos que se



encontram ou encontraram em situação de abandono escolar ou retenções repetidas; correlacionar as perspetivas dos diferentes indivíduos que fazem parte da escola com os resultados escolares.

Com este estudo pretendemos *dar voz* aos alunos e professores sobre as suas perspetivas acerca das culturas, políticas e práticas inclusivas existentes na sua escola. Poderá este estudo, também, servir enquanto instrumento de autoavaliação da Escola de Valongo do Vouga, num sentido de melhoria das suas práticas e da capacidade de Inclusão de TODOS.

Concluimos deste estudo que a inclusão não é um processo estanque, é um processo que está sempre em movimento e movimento pode ser sinónimo de mudança, devemos, sempre continuar a avaliar e a tentar implementar as medias inclusivas. **Existirá, sempre, uma urgência na inclusão dos alunos. Estes não têm tempo a perder.**

## BIBLIOGRAFIA

- BOOTH, T.; AINSWORTH, M. (2002). *Índice para a inclusão*. Trad. Ana Bernard da Costa. Cidadãos do Mundo. Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf)
- Carta Educativa do Concelho de Águeda (Junho de 2008). Consultado a 18 de Outubro de 2012 em [http://www.cmagueda.pt/PageGen.aspx?WMCM\\_PaginaId=32566](http://www.cmagueda.pt/PageGen.aspx?WMCM_PaginaId=32566).
- CORREIA, L. (2003) – *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. (2005) – *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. (2008) – *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. 2ª edição
- CORREIA, L.; SERRANO, M. (2008). O envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais. In: *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. 2ª edição
- COSTA, A. (2006) – *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal – Fundamentos e Sugestões*. Debate Nacional sobre Educação. Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_45.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_45.pdf)
- CRESPO, A.; CORREIA, C.; CAVACA, F.; CROCA, F.; BREIA, G.; MICAEL, M. (2008). Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores. Editora Cercica. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias&noticia=144>
- Diagnóstico Social do Concelho de Águeda, Rede Social de Águeda (Setembro de 2008). Consultado em 19 de Outubro de 2012, em <http://www.cmagueda.pt/files/2/documentos/20081003135001390471.pdf>.
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas práticas na Educação*. Lisboa: Editorial Presença.
- FERREIRA, M. (2007). *Educação Regular, Educação especial – Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (1999). Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas. p.21-34
- O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C. (1999). A Inclusão como uma Força para a Renovação da Escola. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas. p.48-66
- Plano de Desenvolvimento Social de Águeda (2008). Consultado a 22 de Outubro de 2012 em <http://www.cm-agueda.pt/files/2/documentos/20081003135046406830.pdf>
- RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de Professores e Inclusão: como Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Editora UFPR 46. Consultado a 16 de Novembro de 2012 em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/25001/16748>
- RUELA, A. (2001). *O aluno Surdo na Escola Regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SAGE D. (1999) Estratégias Administrativas para a realização do Ensino Inclusivo. In: *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas. p.129-143
- SANTOS, B. (2007) *Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos Ensinam e Aprendem com Todos*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- SCHAFFNER, C.; BUSWELL, B. (1999) Dez elementos Críticos para a Criação de Comunidades de Ensino Inclusivo e Eficaz. In: *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas. p.68-87
- SIMÕES, R. (2010). A Cidadania Infantil: uma conquista das crianças no espaço escolar. Tese de Mestrado. Consultado a 16 de Outubro de 2012 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3676/1/4565.pdf>.
- SOARES, M. (2010). O que são Agrupamentos Teip. *Ozarfaxinars*. nº22, ISSN 1645-9180. Acedido em: 23 de Outubro de 2012, em [http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar\\_22\\_MAR.pdf](http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_MAR.pdf)

- SOMMERSTEIN, L., WESSELS, M. (1999) Conquistando e Utilizando o apoio da Família e da Comunidade para o Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas. p.414-431
- SOUSA, Valmi D.; DRIESSNACK, Martha and MENDES, Isabel Amélia Costa. *Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem: Parte 1: desenhos de pesquisa quantitativa*. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [online]. 2007, vol.15, n.3  
Acedido em: 9 de Dezembro de 2012 em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-11692007000300022&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0104-11692007000300022&script=sci_arttext&tlng=pt)
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas.
- STRULLY, J.; STRULLY C. (1999). As amizades como um Objetivo Educacional: O que Aprendemos e para Onde Caminhamos. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (1999) *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas. p.169-183
- UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

## **ANEXOS**



## Anexo1

**CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA COMUNIDADE ESCOLAR**  
**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES ADAPTADO DO INDEX PARA A INCLUSÃO\***

Este questionário tem por objetivo recolher dados acerca dos pontos de vista dos profissionais relativamente às culturas, práticas e políticas de inclusão das crianças e jovens na escola EB2,3 Ciclos de Valongo do Vouga.

As respostas dadas são confidenciais.

Assinale com um **X** a resposta que está de acordo com o seu ponto de vista.

	<i>Indicadores</i>	Preciso de mais informação	Discordo	Concordo até certo ponto	Concordo
Dimensão A - Criar culturas inclusivas	<b>Construir o sentido de comunidade</b>				
	Todos se sentem bem-vindos à escola				
	Os alunos ajudam-se mutuamente.				
	Os profissionais colaboram entre si				
	Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.				
	Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais.				
	Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva.				
	As diferentes comunidades locais estão envolvidas com escola.				
	<b>Estabelecer valores inclusivos</b>				
	Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.				
	Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais partilham uma filosofia de inclusão.				
	Todos os alunos são valorizados de igual forma.				
	Os profissionais e os alunos respeitam-se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.				
	Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da vida escolar.				
	A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.				
Dimensão B - Implementar políticas inclusivas	<b>Desenvolver a escola para todos</b>				
	A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa.				
	Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola.				
	A escola procura admitir todos alunos da sua localidade.				
	A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.				
	Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.				
	A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.				
	<b>Organizar o apoio à diversidade</b>				
	Todas as formas de apoio são coordenadas.				
	As acções de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.				
	As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objectivamente políticas de inclusão.				

	<i>Indicadores</i>	Preciso de mais informação	Discordo	Concordo até certo ponto	Concordo
Dimensão C – Promover práticas inclusivas	Os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.				
	O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.				
	Existe articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.				
	A escola adopta políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.				
	As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.				
	O bullying é desencorajado.				
	<b>Organizar a aprendizagem</b>				
	O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos.				
	Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos.				
	As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.				
	Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem.				
	Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.				
	A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.				
	A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.				
	Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa.				
	Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos.				
	Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos.				
	Todos os alunos participam nas actividades realizadas fora da sala de aula.				
	<b>Mobilizar os recursos</b>				
	A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.				
	Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.				
	Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.				
	Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.				
	Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos.				

Obrigado pela sua colaboração!

\*BOOTH, T.; AINSWORTH, M. (2002). Índice para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Trad. Ana Bénard da Costa. Cidadãos do Mundo.  
Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf)



**Anexo 2**

**CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA COMUNIDADE ESCOLAR**  
**QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS ADAPTADO DO INDEX PARA A INCLUSÃO\***

Este questionário tem por objetivo recolher dados acerca dos pontos de vista dos alunos relativamente às culturas, práticas e políticas de inclusão das crianças e jovens na escola EB2,3 Ciclos de Valongo do Vouga.

As respostas dadas são confidenciais.

**Por favor indica:**

Sexo: masculino \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

A tua freguesia de residência:

Feminino \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Assinala com um X a resposta que está de acordo com o seu ponto de vista.**

	<i><b>Indicadores</b></i>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo até certo ponto</b>	<b>Discordo</b>
<b>Culturas</b>	1. Todos têm o direito de ser bem-vindos à escola.			
	2. Os alunos ajudam-se uns aos outros.			
	3. Os profissionais colaboram entre si			
	4. Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.			
	5. Os pais sentem-se envolvidos com a escola			
	6. Há uma parceria entre os profissionais e os pais.			
	7. Os professores não favorecem um grupo de crianças e jovens em relação a outros grupos.			
	8. Os professores tentam ajudar todos os alunos a fazer o melhor que podem.			
	9. Os professores consideram que todos os alunos são igualmente importantes.			
<b>Políticas</b>	10. Os professores facilitam a frequência desta escola aos alunos com deficiência.			
	11. Quando veio pela primeira vez para esta escola sentiuse apoiado na sua integração.			
	12. Os professores gostam de ensinar todas as suas turmas.			

	13. Os professores tentam resolver todo o tipo de problemas de comportamento não procurando que os alunos em causa abandonem a escola.			
	14. Os professores esforçam-se muito para que a escola seja um local a que os alunos gostam de vir.			
	15. É feito tudo o que é possível para impedir o bullying.			
	<b>Indicadores</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo até certo ponto</b>	<b>Discordo</b>
<b>Práticas</b>	16. Os professores tentam tornar as lições acessíveis à compreensão de todos.			
	17. Os alunos são ensinados a apreciar as pessoas que vêm de meios distintos dos deles.			
	18. Os alunos sabem, geralmente, o que vai ser ensinado nas próximas aulas			
	19. Na maioria das aulas, os alunos e os professores tem um relacionamento agradável uns com os outros.			
	20. Os professores dão ajuda a todos os que dela precisam.			
	21. Os professores de apoio trabalham com todos os alunos que dele precisam.			
	22. Os trabalhos de casa ajudam a aprendizagem e são devidamente explicados.			
	23. Organizam-se actividades com interesse para todos, fora das aulas.			

Obrigado pela sua colaboração!

\*BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002). Índice para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Trad. Ana Bénard da Costa. Cidadãos do Mundo.  
Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_79.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf)

## Anexo 3

Tabela 1 – Perspetiva dos professores sobre as culturas inclusivas

Criar Culturas Inclusivas	Concordo		Concordo até certo ponto		Índice de Concordância	Discordo		Preciso de mais informação		Pontos fortes	Oportunidades de melhoria
	N	%	N	%		N	%	N	%		
<b>Construir o sentido de comunidade</b>											
Todos se sentem bem-vindos à escola	20	51%	14	36%	87%	1	3%	4	10%		
Os alunos ajudam-se mutuamente	6	15%	28	72%	87%	2	5%	3	8%		
Os profissionais colaboram entre si	19	49%	17	44%	92%	1	3%	2	5%	X	
Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito.	10	26%	24	62%	87%	3	8%	2	5%		
Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais	11	28%	17	44%	72%	6	15%	5	13%		X
Os profissionais e os gestores da escola trabalham de forma construtiva	21	54%	15	38%	92%	1	3%	2	5%	X	
As diferentes comunidades locais estão envolvidas com escola	7	18%	18	46%	64%	3	8%	11	28%		X
<b>Média geral</b>		34%		49%	83%		6%		11%		
<b>Estabelecer valores inclusivos</b>											
Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos	7	18%	28	72%	90%	3	8%	1	3%		
Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e pais compartilham uma filosofia de inclusão	20	51%	11	28%	79%	4	10%	4	10%		
Todos os alunos são valorizados de igual forma	24	62%	13	33%	95%	1	3%	1	3%		
Os profissionais e os alunos respeitam se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos	13	33%	22	56%	90%	1	3%	3	8%		
Os profissionais procuram remover as barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da vida	26	67%	10	26%	92%	1	3%	2	5%	X	

escolar												
A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação	31	79%	5	13%	92%	1	3%	2	5%	X		
<b>Média geral</b>		52%		38%	90%		5%		6%			

## Anexo 4

Tabela 2 – Perspetiva dos alunos sobre a dimensão criar culturas inclusivas

Criar Culturas Inclusivas	Concordo		Concordo até certo ponto		Índice de Concordância	Discordo		Pontos fortes	Oportunidades de melhoria
	N	%	N	%		N	%		
<b>Construir o sentido de comunidade</b>	N	%	N	%	%	N	%		
Todos têm o direito de ser bem-vindos à escola	208	68%	90	29%	97%	9	3%		
Os alunos ajudam-se uns aos outros	194	63%	97	32%	95%	16	5%		
Os profissionais colaboram entre si	230	75%	67	22%	97%	10	3%		
Os profissionais e os alunos tratam-se mutuamente com respeito	198	64%	92	30%	94%	17	6%		
Os pais sentem-se envolvidos com a escola	201	65%	92	30%	95%	14	5%		
Há uma parceria entre os profissionais e os pais	181	59%	105	34%	93%	21	7%		
<b>Média geral</b>		66%		29%	95%		5%		
<b>Implementar políticas inclusivas</b>	N	%	N	%	%	N	%		
Os professores não favorecem um grupo de crianças e jovens em relação a outros grupos	114	37%	116	38%	75%	77	25%		
Os professores tentam ajudar todos os alunos a fazer o melhor que podem	234	76%	62	20%	96%	11	4%		
Os professores consideram que todos os alunos são igualmente importantes	180	59%	86	28%	87%	41	13%		
<b>Média geral</b>		57%		29%	86%		14%		

Tabela 3 – Perspetiva dos professores sobre a dimensão políticas inclusivas

Implementar políticas inclusivas	Concordo		Concordo até certo ponto		Índice de concordância	Discordo		Preciso de mais informação		Pontos fortes	Pontos fracos
	N	%	N	%		N	%	N	%		
<b>Desenvolver a escola para todos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>		
A contratação e a promoção dos profissionais são feitas de forma transparente e justa	24	62%	5	13%	74%	2	5%	8	21%		X
Os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola	22	56%	10	26%	82%	2	5%	5	13%		
A escola procura admitir todos alunos da sua localidade	33	85%	0	0%	85%	0	0%	6	15%		
A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos	35	90%	3	8%	97%	0	0%	1	3%	X	
Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola	30	77%	6	15%	92%	1	3%	2	5%	X	
A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos	23	59%	12	31%	90%	2	5%	2	5%		
Média geral		71%		15%	87%		3%		10%		
<b>Organizar o apoio à diversidade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>		
Todas as formas de apoio são coordenadas.	22	56%	12	31%	87%	0	0%	5	13%		
As acções de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.	10	26%	20	51%	77%	3	8%	6	15%		
As políticas relativas às “necessidades educativas especiais” são clara e objectivamente políticas de inclusão.	25	64%	8	21%	85%	2	5%	4	10%		
Os dispositivos normativos e de orientação técnico pedagógica existentes são usados no sentido de reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.	12	31%	16	41%	72%	1	3%	10	26%		X
O apoio para aqueles que têm o Português como uma segunda língua está coordenado com o apoio à aprendizagem.	15	38%	5	13%	51%	1	3%	18	46%		X
Existe articulação entre as políticas adoptadas para lidar com questões comportamentais e de	12	31%	14	36%	67%	2	5%	11	28%		X

aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.											
A escola adopta políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.	15	38%	16	41%	79%	2	5%	6	15%		
As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.	17	44%	13	33%	77%	1	3%	8	21%		
O bullying é desencorajado.	20	51%	10	26%	77%	1	3%	8	21%		
Média geral		39%		32%	70%		3%		26%		

Tabela 4 – Perspetiva dos alunos sobre a dimensão políticas inclusivas

Implementar Políticas Inclusivas	Concordo		Concordo até certo ponto		Índice de Concordância	Discordo		Pontos fortes	Oportunidades de melhoria
	N	%	N	%		N	%		
<b>Desenvolver a escola para todos</b>									
Os professores facilitam a frequência desta escola aos alunos com deficiência	203	66%	84	27%	93%	20	7%		
Quando veio pela primeira vez para esta escola senti-se apoiado na sua integração	200	65%	78	25%	91%	29	9%		
Os professores gostam de ensinar todas as suas turmas	194	63%	77	25%	88%	36	12%		
Média geral		65%		26%	91%		9%		
<b>Organizar o apoio à diversidade</b>									
Os professores tentam resolver todo o tipo de problemas de comportamento não procurando que os alunos em causa abandonem a escola	224	73%	67	22%	95%	16	5%		
Os professores esforçam-se muito para que a escola seja um local a que os alunos gostam de vir	201	65%	82	27%	92%	24	8%		
É feito tudo o que é possível para impedir o bullying	171	56%	108	35%	91%	28	9%		
Média geral		65%		28%	93%		7%		



## Anexo 7

Tabela 5 – Perspetiva dos professores sobre a dimensão práticas inclusivas

Promover Práticas Inclusivas	Concordo		Concordo até certo ponto		Índice de Concordância	Discordo		Preciso de mais informação		Pontos fortes	Oportunidades de melhoria
	N	%	N	%	%	N	%	N	%		
<b>Organizar a aprendizagem</b>											
O ensino é planeado atendendo à aprendizagem de todos os alunos	19	49%	14	36%	85%	0	0%	6	15%		
Nas aulas é encorajada a participação de todos os alunos	26	67%	11	28%	95%	0	0%	2	5%		
As actividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença	22	56%	11	28%	85%	0	0%	6	15%		
Os alunos são activamente implicados na sua própria aprendizagem	19	49%	15	38%	87%	0	0%	5	13%		
Os alunos aprendem colaborando uns com os outros	15	38%	20	51%	90%	0	0%	4	10%		
A avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos	23	59%	12	31%	90%	0	0%	4	10%		
A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo	19	49%	15	38%	87%	1	3%	4	10%		
Os professores planeiam, ensinam e avaliam de forma colaborativa	24	62%	13	33%	95%	0	0%	2	5%		
Os professores de apoio são co-responsáveis na aprendizagem e na participação de todos os alunos	19	49%	13	33%	82%	1	3%	6	15%		
Os “trabalhos para casa” contribuem para o processo de aprendizagem de todos os alunos	20	51%	13	33%	85%	2	5%	4	10%		
Todos os alunos participam nas actividades realizadas fora da sala de aula	8	21%	13	33%	54%	8	21%	10	26%		
Média geral		50%		35%	85%		3%		12%		
<b>Mobilizar os recursos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>		
A diferença entre os alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.	10	26%	20	51%	77%	5	13%	4	10%		
Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.	14	36%	13	33%	69%	5	13%	7	18%		
Os profissionais desenvolvem recursos para apoiar o ensino e a participação.	20	51%	12	31%	82%	1	3%	6	15%		

Os recursos da comunidade são conhecidos e utilizados.	7	18%	20	51%	69%	3	8%	9	23%		
Os recursos da escola são distribuídos de forma justa contribuindo assim para apoiar a inclusão de todos os alunos	12	31%	14	36%	67%	3	8%	10	26%		
Média geral		32%		41%	73%		9%		18%		

## Anexo 8

Tabela 6 – Perspetiva dos alunos sobre a dimensão práticas inclusivas

Promover Práticas Inclusivas	Concordo		Concordo até certo ponto		Índice de Concordância	Discordo		Pontos fortes	Oportunidades de melhoria
	N	%	N	%		N	%		
<b>Organizar o apoio à diversidade</b>									
Os professores tentam tornar as lições acessíveis à compreensão de todos	229	75%	71	23%	98%	7	2%		
Os alunos são ensinados a apreciar as pessoas que vêm de meios distintos dos deles	182	59%	112	36%	96%	13	4%		
Os alunos sabem, geralmente, o que vai ser ensinado nas próximas aulas	135	44%	127	41%	85%	45	15%		
Na maioria das aulas, os alunos e os professores tem um relacionamento agradável uns com os outros	162	53%	128	42%	94%	17	6%		
Os professores dão ajuda a todos os que dela precisam	209	68%	80	26%	94%	18	6%		
Os professores de apoio trabalham com todos os alunos que dele precisam	225	73%	72	23%	97%	10	3%		
Os trabalhos de casa ajudam a aprendizagem e são devidamente explicados	207	67%	78	25%	93%	22	7%		
Organizam-se actividades com interesse para todos, fora das aulas	185	60%	87	28%	89%	35	11%		
Média geral		62%		31%	93%		7%		